

Escola Superior João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Vanessa Alexandra Pereira Mestre

Lisboa, julho de 2013



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) Violante Magalhães

tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Vanessa Alexandra Pereira Mestre

realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) Educação Pré-Escolar

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 25 de Julho de 2013

O(A) Orientador(a)



Escola Superior João de Deus
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Vanessa Alexandra Pereira Mestre

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho de 2013

Agradecimentos

Neste espaço, sendo que nesta fase dou por terminada uma etapa da minha vida profissional, irei dedicar os meus agradecimentos a algumas pessoas que de alguma forma me acompanharam e apoiaram durante este caminho.

Dado que a concretização deste relatório foi possível não apenas pela dedicação e empenho com que o realizei, mas também através da ajuda e apoio de outros intervenientes, que direta ou indiretamente prestaram o seu contributo, exprimo, assim, a minha gratidão.

Aos docentes da Escola Superior de Educação João de Deus que contribuíram para a minha formação profissional.

À Professora Doutora Violante Magalhães, orientadora, que desde a primeira hora ofereceu sempre o seu apoio, compreensão, disponibilidade, no sentido de uma excelente orientação para a elaboração do presente relatório.

Aos meus pais por terem sempre acreditado em mim, por todo o apoio demonstrado e esforço para que fosse possível finalizar esta etapa.

Às amigas Filipa e Carina que estiveram sempre presentes, pelo seu apoio, compreensão e pela ajuda sempre demonstrada.

À Cátia e Joana pelos momentos partilhados dentro e fora da instituição, e com o seu apoio ultrapassar dificuldades.

À colega de curso Ana Garcia, porque, lado a lado, com grande cumplicidade, ultrapassámos dificuldades e criámos uma grande amizade.

*Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos:
ternura, pelo que é, e respeito pelo que pode vir a ser.*

Louis Pasteur

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Índice de Quadros	XV
Índice de Figuras	XVII
Introdução	2
1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	3
2. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3
3. Pertinência do estágio	4
4. Identificação do local de estágio	5
5. Identificação do grupo de estágio	6
6. Metodologia utilizada	7
7. Cronograma	9
 Capítulo 1 – Relatos Diários	11
1.1. 1.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 3 anos)	13
1.1.1. Caracterização do grupo	13
1.1.2. Caracterização do espaço e horário	13
1.1.3. Rotinas	14
1.1.4. Atividades curriculares não disciplinares	16
1.1.5. Relatos diários	16
 1.2. 2.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 4 anos)	47
1.2.1. Caracterização do Grupo	47
1.2.2. Caracterização do espaço e horário	47
1.2.3. Rotinas	48
1.2.4. Atividades curriculares não disciplinares	48
1.2.5. Relatos diários	48
 1.3. 3.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 5 anos)	71
1.3.1. Caracterização do grupo	71
1.3.2. Caracterização do espaço e horário	71
1.3.3. Rotinas	73
1.3.4. Atividades curriculares não disciplinares	73
1.3.5. Relatos diários	73

1.4. 4.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 3, 4, e 5 anos)	96
1.4.1. Caracterização do grupo	96
1.4.2. Caracterização do espaço e horário	96
1.4.3. Relato da semana	97
Capítulo 2 – Planificações	103
2.1. Fundamentação Teórica	106
2.2. Planificações	106
2.2.1. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	108
2.2.2. Planificação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	111
2.2.3. Planificação do Domínio da Matemática	114
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação	117
3.1. Fundamentação Teórica	119
3.2. Dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática	122
3.2.1. Contextualização da atividade	122
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	123
3.2.3. Grelha de critérios e cotações	125
3.2.4. Descrição da grelha de avaliação	125
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico	126
3.2.6. Análise do gráfico	126
3.3. Dispositivo de avaliação Área de Expressão e da Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	127
3.3.1. Contextualização da atividade	127
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	127
3.3.3. Grelha de critérios e cotações	130
3.3.4. Descrição da grelha de avaliação	130
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico	131

3.3.6. Análise do gráfico.....	131
3.4. Dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo	132
3.4.1. Contextualização da atividade.....	132
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	132
3.4.3. Grelha de critérios e cotações.....	135
3.4.4. Descrição da grelha de avaliação	135
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	136
3.4.6. Análise do gráfico.....	136
Reflexão Final	137
Referências bibliográficas	141
Anexo 1 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática	149
Anexo 2 – Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	153
Anexo 3 – Dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo	157

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma de Estágio Profissional	9
Quadro 2 – Horário do Grupo A – Sala dos 3 anos	14
Quadro 3 – Horário do Grupo A – Sala dos 4 anos	47
Quadro 4 – Horário do Grupo A – Sala dos 5 anos	72
Quadro 5 – Horário do heterogéneo – Sala dos 3, 4 e 5 anos	97
Quadro 6 – Estrutura do Modelo T de Aprendizagem	106
Quadro 7 – Quadro referente às capacidades/destrezas	107
Quadro 8 – Quadro referente aos valores/attitudes	107
Quadro 9 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo	108
Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ..	111
Quadro 11 – Planificação do Domínio da Matemática.....	114
Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática	124
Quadro 13 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática	125
Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	129
Quadro 15 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	130
Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área do Conhecimento do Mundo	134
Quadro 17 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área do Conhecimento do Mundo.....	135

Índice de Figuras

Figura 1 – Resultados da atividade do Domínio da Matemática.....	126
Figura 2 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	131
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo	136

Introdução

1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este relatório está organizado do seguinte modo: para além da Introdução, apresento três capítulos, a Reflexão Final, após o que surgem as referências bibliográficas e apresento alguns anexos.

A presente Introdução é constituída por 7 pontos. Começo pela descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional; em seguida, foco a Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional e faço a Identificação do local de estágio, bem como a Identificação do grupo de estágio; indico, depois, a Metodologia utilizada e reflito sobre a Pertinência do estágio. Por fim, apresento o Cronograma relativo ao tempo de estágio realizado com cada Grupo.

No Capítulo 1, estão sintetizados os Relatos Diários de aulas observadas e realizadas junto de Grupos de crianças da Educação Pré-Escolar, acompanhadas, quando se justifique, das respetivas inferências e/ou fundamentações teóricas.

No Capítulo 2, depois de fazer um enquadramento teórico sobre a Planificação, apresento 3 Planificações, uma da Área do Conhecimento o Mundo e outras duas respeitantes à Área de Expressão e Comunicação (no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita). Estas planificações são devidamente fundamentadas.

Posteriormente, no Capítulo 3, após a fundamentação teórica respeitante ao tema da Avaliação, podem-se observar três Dispositivos de Avaliação realizados às crianças dos grupos onde estagiei.

Finalmente, na Reflexão Final, refiro questões gerais sobre o meu Estágio Profissional e sobre a realização deste Relatório, bem como as limitações que ele tem e as pesquisas futuras que tenciono desenvolver.

2. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O presente Relatório enquadra-se no âmbito do Estágio Profissional I e II, sendo necessário para a obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação João de Deus, que frequento.

Durante o ano letivo de 2012/2013, estagiei no ensino Pré-Escolar, num estabelecimento privado, situado na zona de Sintra. De dia 28 de setembro a 14 de dezembro de 2012, o estágio decorreu junto de um grupo de crianças na faixa etária dos 3 anos; de 4 de janeiro a 5 de abril de 2013, fiz estágio junto de um grupo de 4 anos; finalmente, de 8 de abril a 21 de junho de 2013, estive junto de um grupo de crianças de 5 anos.

Fiz ainda um estágio intensivo, no âmbito do Seminário de Contacto com Realidades Educativas. Este decorreu entre 25 de fevereiro a 1 de março de 2013, numa escola do ensino público, junto de um grupo heterogéneo (crianças de 3, 4 e 5 anos).

Este relatório é o registo de um conjunto de observações realizadas durante o estágio o Estágio Profissional I e II, estes dados foram recolhidos durante várias aulas, e descrevem tanto os comportamentos das crianças como dos professores e, as atividades por eles realizadas. Após o relato das atividades do dia são feitas inferências e/ou fundamentação teórica sobre o que achei mais pertinente nesse dia.

Reis (2011, p. 53) afirma que a “análise, discussão e reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento pessoal de professores”, este permite, para além de outros aspetos, “estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional”.

3. Pertinência do estágio

Tal como refere Pacheco (1995, p. 162), em fase de estágio, sob orientação de professores cooperantes e supervisores pedagógicos, o aluno estagiário desempenha “o papel de professor e não o de aluno, adquire, constrói um conhecimento que provém da acção e que orienta as actividades que realiza”. Nesta altura, segundo o mesmo autor, a preocupação do estagiário será com a “aquisição de uma competência profissional”, passando pela “capacidade de intervir na prática de uma forma instrumental e resolver os problemas pela técnica, pelo saber-fazer (...) mas também pela sua capacidade de aprender uma prática, um aprender fazendo, resultante da experiência e da interacção com os outros sujeitos”.

Pacheco (1995, p. 164) constatou, através de um estudo sobre estágios integrados, que “o estágio representa uma viragem significativa no processo de formação de um professor”. Logo, a realização do mesmo será positiva e importante, revelando-se como “*terminus* do curso” e permitindo “a aquisição de um conhecimento prático, decorrente do contacto com a escola, com os alunos, enfim, com situações tão distantes da universidade”.

4. Identificação do local de estágio

A escola privada onde estagiei durante quase todo o ano situa-se, como acima referido, em Sintra. A escola tem as valências de Berçário (para crianças até 1 ano de idade), de Creche (para crianças de 1 a 2 anos de idade) e de Jardim de Infância (para crianças de 3, 4 e 5 anos). Na Creche há dois grupos de crianças. No Jardim de Infância há também dois grupos por faixa etária. É ainda disponibilizado um serviço de Atividades Extra-Curriculares (AEC) para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico que frequentam uma escola pública localizada ao lado deste estabelecimento.

O espaço físico da escola é constituído por um edifício de dois pisos: rés-do-chão e cave. No rés-do-chão, funcionam o Berçário, a Creche e o Jardim de Infância. O Berçário tem três salas: uma destinada à higiene; uma sala de berços e uma sala destinada às refeições e às restantes atividades. A Creche tem uma sala ampla, na qual funcionam os dois grupos. No Jardim de Infância, os dois grupos de crianças de 3 anos partilham uma sala ampla; os dois grupos de crianças de 4 anos partilham igualmente uma sala ampla; cada uma destas salas é dividida por armários. Os dois grupos dos 5 anos funcionam em salas distintas.

Ainda no rés-do-chão, situa-se uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, uma despensa para material escolar, uma secretaria, um gabinete de direção, um gabinete médico com casa de banho, casas de banho para adultos e para crianças, um ginásio, uma biblioteca com espaço para televisão, uma sala de música e uma sala de espera/entrada. Na cave, existe um espaço amplo para as Atividades Extracurriculares, uma sala de jogos, uma sala de informática, outras cinco salas de estudo e casas de banho.

No exterior há um grande recreio, onde existem baloiços, dois escorregas, um espaço amplo para as crianças correrem e terem a liberdade de realizar diversas brincadeiras. Wallon e Wilde (1978, p. 117) salientam que a criança “precisa de

despender muitas energias. Mais vale levá-la a correr ao ar livre do que deixá-la habituar-se a causar desordem, a não fazer nada”. Cordeiro (2010) reforça:

O recreio é um espaço de maior importância (...) representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos. (p. 377)

Quanto à escola pública onde fiz um estágio intensivo durante uma semana, caracterizarei este espaço quando fizer o respectivo Relato.

5. Identificação do grupo de estágio

Para a realização desta componente prática do Mestrado de Educação Pré-Escolar foi necessário organizar as estagiárias em grupos de estágio. O meu grupo era composto por 3 elementos (eu, a M. e a T.).

É importante o facto de, durante todos os momentos de estágio, haver equipas de estagiárias que, após as atividades realizadas com o Grupo de crianças, façam uma reflexão (individual e em grupo) sobre as práticas. Isto é positivo e pertinente, pois, como referem Flores e Simão (2009), “todos os que estão envolvidos necessitam de reconhecer e tornar explícita a compreensão implícita da prática” (p. 24). Ainda na mesma linha de pensamento, estes autores reforçam que, no processo de formação de professores, existem “três níveis de auto-estudo”, níveis que assumem “três formas possíveis (...) sobre si próprio, sobre a colaboração ou sobre instituições educativas” (p. 25).

Na E.S.E. João de Deus, é-nos solicitado que o Estágio Profissional seja realizado em pequenos grupos de estagiários, seguindo, assim, como Flores e Simão (2009, p. 25) mencionam, um nível de “colaboração”. Esta colaboração baseia-se em “oferecer uma visão crítica da prática diferente, onde o envolvimento de outras pessoas se afigura como crucial na construção não só da abordagem mas também dos resultados do auto-estudo”. Estes autores reforçam que tal “colaboração implica uma forma de validação e de verificação (...) dos resultados de modo diferente daqueles que resultam do estudo individual”. Como explicitam os mesmos autores, a “aceitação explícita de abertura em relação aos dados contraditórios influenciam aquilo que é aprendido”. Encaixa-se aqui uma “formação de professores” baseada no “conceito de um conhecimento ‘base’ partilhado acerca do ensinar sobre o ensino”.

Assim, e com base nos autores referidos, julgo ser pertinente a formação de pequenos grupos de estagiários para a realização da prática pedagógica, havendo sempre reflexões individuais e coletivas a fazer que podem ser benéficas.

6. Metodologia utilizada

Para a realização deste Relatório de Estágio, utilizei instrumentos da investigação qualitativa, nomeadamente a recolha de dados, através observação participante, e a análise documental.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa detém cinco características fundamentais. Em primeiro lugar, os autores consideram que a “fonte directa de dados é o ambiente natural” e que o investigador é um “instrumento principal” desse ambiente; estes estão sempre em contacto direto com as escolas, os alunos, as famílias, os bairros e outros locais, e, muitas vezes, utilizam como instrumentos vídeo/áudio ou recorrem maioritariamente a um “bloco de apontamentos e um lápis” (p. 47). Em segundo lugar, Bogdan e Biklen apontam a característica “descritiva” deste tipo de investigação, sendo que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”; esta recolha de dados “contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p. 48) e, ao recolherem estes dados, os investigadores “abordam o mundo de uma forma minuciosa”, tratando-o “com a ideia de que nada é trivial”. Assim sendo, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49). Em terceiro lugar, Bogdan e Biklen, citando Rosenthal e Jacobson (1968), afirmam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, ou seja, a investigação qualitativa se torna “particularmente útil na investigação educacional”, clarificando “a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores” (p. 49). Em quarto lugar, e ainda citando Rosenthal e Jacobson (1968), Bogdan e Biklen dizem-nos que os investigadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, pelo que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Logo, neste tipo de investigação, para “elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo”, o investigador só começa a direccionar e estabelecer o seu estudo “após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos” (p. 50). Em

quinto e último lugar, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, razão pela qual os investigadores se preocupam “com aquilo que se designa *perspectivas participantes*” (Erikson, 1986, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) defendem, então, que “ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. Podemos concluir que a investigação qualitativa dá primazia ao contato com o ambiente natural, em que um dos principais instrumentos é o investigador, e é descritiva, ao basear-se nos resultados e análise dos mesmos, dando ênfase ao seu significado.

Durante os meus momentos de estágio, utilizei a observação direta, ou seja, observei diretamente as práticas educativas e recolhi informações sem me dirigir aos sujeitos. Quivy e Campenhoudt (1992, p. 164) definem a observação direta como “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao sentido de observação”.

Para além daquela observação, utilizei também a análise documental, pois solicitei o Projeto Curricular de Grupo (Circular n.º 17 de 2007), os planos mensais, anuais, o ‘dossier da turma’, onde pesquisei informações sobre o grupo e as suas características.

Quanto à análise documental, antes de proceder a uma análise, o investigador deverá recorrer à recolha de dados. Para Afonso (2005), esta recolha “constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico” (p. 111). Logo, é a parte integrante do início do trabalho, que se apoia exclusivamente na experiência e na observação. A análise documental é então “a organização e o tratamento” dos dados recolhidos e selecionados pelo investigador, dados estes que “consistem em observações efetuadas pelo investigador”, implicando sempre uma “análise e interpretação” (pp. 111-114). Nesta mesma linha, os dados deverão ser apresentados por ordem cronológica, como sugere Wolcott (1994, citado por Afonso, 2005, p. 115), visto que esta é uma das “múltiplas formas de organizar e apresentar os dados numa lógica descritiva”; esta ordem é “própria da narrativa, quando está em causa a descrição de um processo”.

O investigador procede depois ao “tratamento da informação qualitativa”, sendo este um processo “ambíguo, moroso, reflexivo,” que o leva num sentido da concretização “lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p. 112).

7. Cronograma

Apresenta-se abaixo, no Quadro 1, o cronograma correspondente ao Estágio Profissional I e II.

Quadro 1. Cronograma de Estágio Profissional

1.º Momento de estágio (escola privada, Sintra)	2.º Momento de estágio (escola privada, Sintra)	3.º Momento de estágio (escola privada, Sintra)	4.º Momento de estágio (Intensivo) (escola da rede pública, Lisboa)
Sala dos 3 anos	Sala dos 4 anos	Sala dos 5 anos	Sala heterogénea 3/4/5 anos
24 de setembro a 14 de dezembro de 2012	4 de janeiro a 5 de Abril de 2013	8 de abril a 21 de junho de 2013	25 de fevereiro a 1 de Março de 2013

Capítulo 1

Relatos Diários

Neste capítulo, dividido em tantas secções quantos os momentos de estágio, estão incluídos relatos diários das práticas observadas ou vivenciadas consideradas mais relevantes, assim como respetivas inferências e/ou fundamentações teóricas. Os relatos estão organizados e identificados por dias.

1.1 1.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 3 anos)

Este primeiro período de estágio decorreu de 28 de setembro a 14 de dezembro de 2012. Fiz estágio 2.ª, 3.ª e 6.ª feira, das 9h às 13h, exceção feita aos dois primeiros dias de estágio, durante os quais permaneci no Jardim-de-Infância entre as 9.30h e as 16.30h.

O grupo do Jardim de Infância junto do qual estagiei foi o A, de crianças de 3 anos.

1.1.1 Caracterização do Grupo

O Grupo A era composto por 27 crianças de 3 anos: 12 meninas e 15 meninos. A maioria das crianças termina este ano letivo com 4 anos de idade.

A Educadora do Grupo informou-nos oralmente que duas crianças estão sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), duas outras com dificuldade de aprendizagem e três com problemas de linguagem.

1.1.2 Caracterização do espaço e horário

Como referido, este grupo partilha com o outro grupo de crianças de 3 anos (o Grupo B) um amplo salão. A sala é composta por: um espaço com um tapete, onde, regularmente, as crianças realizam atividades; outro espaço com 4 mesas com a mesma função; um cantinho da “casinha”; outro cantinho da leitura. Há vários armários para arrumação dos materiais das e para as crianças (sendo que a um deles as crianças têm acesso direto). Esta sala tem grandes janelas; consequentemente, o espaço é bem iluminado. A sala tem acesso direto ao recreio.

O horário deste grupo é o que a seguir se apresenta, no Quadro 2.

Quadro 2. Horário do Grupo A – Sala dos 3 anos

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Acolhimento – Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10:30	Recreio				
11:00	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Revisões	Iniciação à Matemática
11:30				Educação pelo Movimento	
12:00	Almoço, higiene e sesta				
15:00	Experiências/ registo das mesmas*	Música	Expressão plástica no âmbito do Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Plástica no âmbito da Matemática
15:30		Expressão Plástica			
16:00	Lanche				
16:15	Jogos de roda, jogos de mesa, lenga lengas, poesias				

1.1.3 Rotinas

Como podemos observar no Quadro 2, este Grupo, assim como os outros desta escola, tem uma rotina que passa pelo acolhimento, higiene, atividades da manhã, hora do recreio da manhã, almoço, sesta, atividades da tarde e, por fim, os jogos/atividades até à chegada dos pais.

Passo agora explicar como se desenvolvem estas rotinas. Pelas 9h, realiza-se o acolhimento no ginásio com todas as crianças do Jardim de Infância e ainda algumas crianças da Creche (2 anos); este acolhimento é feito num ambiente calmo, pois é sabido que “é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras” (Cordeiro, 2012, p. 370) e auxiliares. As crianças cantam músicas de roda e fazem jogos.

Mais tarde, cada grupo é encaminhado pela educadora para realizar a higiene. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), é salientado que a educação para a saúde e a **higiene do corpo** faz parte do dia a dia do jardim de infância, onde a criança terá oportunidade de cuidar da sua higiene e saúde e de compreender as razões porque lava as mãos antes de comer (p. 84). Na mesma linha de pensamento, Almeida et. al. (2005, p. 40) referem

que a educação para a saúde e higiene deverá estar sempre presente no dia-a-dia das crianças, para que, antes de mais, compreendam como podem e devem cuidar de si e, através de várias questões, por exemplo “levar à mobilização de determinados conhecimentos sobre: o conhecimento do corpo e cuidados a ter com ele”.

Após a higiene, as crianças dirigem-se para a sala, a fim de dar início à realização das atividades. A meio da manhã, têm um pequeno intervalo. As crianças comem bolachas e têm oportunidade de brincar no recreio ou, se as condições atmosféricas não forem favoráveis, ficam na sala a realizar diversos jogos com a educadora ou com a auxiliar. Sobre os períodos de recreio, Cordeiro (2012, p. 372) alerta para que eles são relevantes na “construção de regras e hábitos de grupo”.

Uma vez por semana, as crianças têm música e conhecem e contactam com alguns instrumentos musicais. Cordeiro (2012) refere que:

A aprendizagem de novas canções (partilhando algumas entre elas) permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e de tempo. (p. 373)

Também como a mesma frequência, têm Educação pelo Movimento, no espaço do ginásio e/ou no recreio. Estes momentos ajudam as crianças a conhecer melhor o seu corpo e a desenvolver as suas capacidades motoras. Como referido por Cordeiro (2012, p. 434), as aulas de Expressão pelo Movimento “são importantes porque permitem começar a pautar o exercício segundo regras de desenvolvimento ósseo, articular e muscular”.

Aos 3 anos, as crianças ainda dormem a sesta. Esta “deve ser feita num ambiente calmo (contrastando com o ambiente ‘converseta’ da hora do almoço), e estimulada a autonomia (as crianças devem tirar elas próprias os sapatos, deitar-se a tapar-se sozinhas, mesmo que a educadoras dêem o toque final)” (Cordeiro, 2012, p. 374) e assim acontece com este Grupo. A hora da sesta é entre o 12h30 e as 14h30.

À tarde, as crianças realizam as atividades de Expressão Plástica, que, por norma, respeitam os temas tratados durante a manhã, na Área do Conhecimento do Mundo ou na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática.

Ao final do dia, depois do lanche e até à chegada dos pais, as crianças brincam no recreio e/ou na sala de aula, com jogos de mesa ou com brinquedos que trazem de casa.

1.1.4 Atividades curriculares não disciplinares

Uma vez por semana, um grupo de meninas tem, por opção, aula de *ballet* e um grupo de meninos e meninas tem aula de *karaté*, atividades com objetivos semelhantes às de Expressão pelo Movimento, durante as quais as crianças exercitam também “a flexibilidade e a coordenação mente-corpo de uma forma estruturada” (Cordeiro, 2012, p. 434).

1.1.5 Relatos diários

24 de setembro 2012

Realizou-se neste dia a primeira reunião do nosso Estágio Profissional (designado habitualmente por Prática Pedagógica) do ano letivo 2012/2013. Foi-nos anunciado pelas professoras Supervisoras de Estágio Profissional quais os locais e os anos de escolaridade onde iríamos estagiar. Decidimos, em conjunto, quais seriam os grupos de estágio. Foi-nos entregue o Regulamento de Estágio Profissional, tendo sido também esclarecidas algumas dúvidas referentes ao estágio.

Fundamentação Teórica/Inferências

Segundo Vieira (1993, p. 28), os professores Supervisores da Prática Pedagógica são “alguém que orienta outrem num processo de formação relativamente formal e institucionalizado”. Wallace (1991, citado por Vieira, 1993, p. 30) refere também que o **papel do supervisor** pode ser distinguido de duas formas clássicas. Por um lado, numa perspectiva “prescritiva”, ou seja, “entendido como autoridade única, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir”; por outro lado, numa perspectiva “colaborativa”, quer dizer, ele “surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção”.

Nesta reunião, houve partilha de decisões entre as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica e os alunos estagiários, com respostas adequadas às dúvidas por nós apresentadas, criando-se um clima agradável e de confiança na orientação do nosso Estágio Profissional.

28 de setembro 2012

Fomos recebidas pela Diretora da escola que nos coube em estágio. Aquela explicou-nos o funcionamento da instituição e deu-nos informações importantes para a realização do estágio. Foram-nos mostradas as instalações, bem como apresentadas as educadoras, as auxiliares e demais funcionárias.

A Educadora do Grupo A iniciou a manhã de aulas na Área do Conhecimento do Mundo, com o tema dos sentidos. Com o apoio de material não estruturado (dominó de texturas), realizou exercícios para que as crianças enunciassem características das várias texturas. Posteriormente, propôs um jogo: tapou os olhos às crianças, as quais, através do toque, teriam de adivinhar qual seria a característica da textura. Todas as crianças participaram, tanto nos exercícios como no jogo. Uma das crianças que nos foi sinalizada pela Educadora como tendo problemas também participou.

Finalmente, na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, a Educadora trabalhou com as crianças as cores, utilizando o material estruturado 1.º Dom de Froebel. Realizou exercícios para associação de cores e noção espacial, pedindo aos meninos que identificassem a cor da bola e/ou procurassem na sala objetos da mesma cor.

Ao final da tarde, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Plástica, as crianças elaboraram desenhos com digitinta.

Fundamentação Teórica/Inferências

Froebel, educador alemão e fundador do sistema do jardim de Infância, foi dos primeiros pedagogos a considerar que o início da infância é uma fase importante e decisiva para a formação das pessoas e destacou como sendo de extrema importância o facto de as crianças manipularem brinquedos e realizarem atividades lúdicas.

Os **Dons de Froebel** são geralmente utilizados pelas educadoras para desenvolver nas crianças os conhecimentos concretos, conduzindo a abstrações. Como refere Caldeira (2009, p. 241), estes Dons “são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias. (...) O ‘aprender fazendo’, proposto por Froebel respeita a metodologia natural das crianças”.

O **1.º Dom de Froebel** é composto por uma caixa de madeira em forma de paralelepípedo e seis pequenas bolas de pingue-pongue revestidas por lã em ponto de *crochet*, nas seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Este material tem como interesse pedagógico a aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento verbal, o enriquecimento de vocabulário, a realização de jogos de memória, a seriação, o conjunto e finalmente contagens.

A Educadora propôs exercícios adequados à idade de 3 anos e ao desenvolvimento das crianças, tendo sempre em conta, na adaptação dos exercícios, a formulação das questões. Por parte das crianças, a reação foi muito positiva. Todas se mostraram participativas, inclusive algumas das crianças com NEE demonstraram interesse e motivação.

1 de outubro de 2012

Com as crianças sentadas no tapete, a Educadora realizou exercícios no Domínio da Matemática com o material manipulável estruturado 1.º Dom de Froebel. Inicialmente, perguntou-lhes o que estaria dentro da caixa; em seguida, fez exercícios para a aquisição da noção entre transparente/opaco, vidro/madeira e noção espacial. Solicitou-lhes que identificassem a cor de laranja (dando-lhe como pista “uma bola da cor da fruta que tem gomos”), o encarnado (a pista dada foi “a cor do morango quando está maduro”) e o azul (a cor “do céu quando está bom tempo”). Utilizou um material manipulável não estruturado: uma caixa de cartão que continha círculos de várias cores e uma linha fronteira. Colocou às crianças diversas questões sobre o material – por exemplo, “como se chama o material que observam?”, “para que serve?” e “qual a forma dos objetos que estão dentro da caixa?”. Em seguida, como a linha fronteira ainda não continha objetos dentro, questionou os meninos sobre o nome que se dá a um conjunto que não contém objetos. Finalmente, pediu a uma criança que colocasse dois círculos dentro da linha e a outra que, tendo dois círculos dentro da mesma linha, procedesse de forma a obter três círculos. As crianças corresponderam ao pedido.

Logo após o intervalo da manhã, na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora abordou o tema dos sentidos. Tocou na sua cara e perguntou ao grupo em que parte do corpo estava a tocar. Questionou uma criança sobre o que temos na cara. Esta respondeu-lhe “olhos” e a Educadora perguntou “que nome se dá às pessoas que não veem?”. Explicou-lhes de que forma as crianças cegas leem os livros. Depois, tapou os ouvidos a uma criança e perguntou ao grupo se achavam que

o colega os conseguia ouvir. Posteriormente, utilizando uma tigela com gelo e outra com água quente, pediu para sentirem e identificarem as diferenças.

Fundamentação Teórica/Inferências

Os **materiais manipuláveis não estruturados** são regularmente utilizados nas salas de aula, tanto por educadoras/professoras como por estagiárias, pois, como refere Reis (1971, citado em Serrazina e Matos, 1996, p. 193), “o termo materiais manipuláveis” refere-se a “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objectos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objectos que são usados para representar uma ideia”.

Apesar de ainda estarem no início do ano letivo, observei que, com o apoio do material manipulável estruturado 1.º Dom de Froebel, com o de materiais manipuláveis não estruturados e através de diversos exercícios propostos pela Educadora, algumas crianças já desenvolveram algumas capacidades e destrezas a nível do Domínio da Matemática, nomeadamente na distinção de cores, formas e orientação espacial.

A Educadora teve o cuidado de adaptar os conteúdos a transmitir ao nível do desenvolvimento das crianças, em particular às duas crianças com NEE's, que, sempre que ela acha pertinente, participam nas aulas como as demais crianças.

8 de outubro de 2012

O dia iniciou-se no Domínio da Matemática. A Educadora trabalhou com o material estruturado 1.º Dom de Froebel. Começou por pedir que as crianças se sentassem no tapete ao lado do seu par. Em seguida, colocou questões sobre o material e sobre as suas características, a que as crianças responderam prontamente. Desenvolveu exercícios de associações de cor e noção espacial. Posteriormente, utilizou material não estruturado, linha fronteira e círculos de várias cores, trabalhando a noção de conjuntos e também a noção espacial.

A seguir ao intervalo da manhã, na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora apresentou quatro tigelas. Cada uma continha alhos, casca de laranja, cebola e laranja. Ao mesmo tempo que as crianças tinham oportunidade de cheirar e tocar nos alimentos, a Educadora questionou-as sobre os alimentos ali apresentados, características, introduzindo o conceito de olfacto e nomeando o órgão deste sentido (o nariz). Os meninos responderam ao que lhes ia sendo pedido, e iam relatando vivências que tinham tido em casa com aqueles alimentos.

Fundamentação Teórica/Inferências

A **Área do Conhecimento do Mundo**, como salientado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), “visa proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças” (p. 85). Deste modo, é essencial desenvolver “aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (p. 85). Assim, a Educadora deve recorrer a diversos “materiais muito simples da vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados” (p. 82), para que as crianças “utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência” (p. 82)

Foi importante o facto de a Educadora, primeiramente, ter dado oportunidade às crianças de observarem, tocarem e conversarem sobre os alimentos apresentados, apelando sempre às suas vivências, e, só mais tarde, lhes ter colocado questões, levando-as a referir o nome dos sentidos que conhecem e os órgãos correspondentes (que foram também usados para descobrir os alimentos), salientando que nesse dia lhes iria falar sobre o sentido do olfato.

9 de outubro de 2012

A Educadora deu início às atividades da manhã na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática. Através do material não estruturado linha e círculos de várias cores, propôs a várias crianças que realizassem exercícios de associação de cor. Depois, trabalhou a noção de conjunto: pediu a uma criança que colocasse dentro da linha fronteira um determinado número de objetos.

Na Área do Conhecimento do Mundo, com a utilização de vários objetos da sala, colocou questões sobre a forma, textura e cor. Os meninos iam colocando o dedo no ar para responder.

Finalmente, no Domínio da Expressão Plástica, propôs que todas as crianças, com tinta de duas cores, preenchessem uma folha de papel com dedadas. Nós, estagiárias, ajudámos as crianças nesta tarefa.

Fundamentação Teórica/Inferências

Durante as atividades de **Expressão Plástica**, é importante dar às crianças a oportunidade de **explorarem diversos materiais**. Do ponto de vista das *Orientações*

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p. 62), “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação”. Na aula de hoje, isto não se verificou, pois as crianças apenas tinham à sua disposição duas cores, limitando assim a sua escolha.

A Educadora pediu-nos a nós, estagiárias, que orientássemos as crianças nesta actividade, mas este apoio consistia em entregar a folha de papel e explicar-lhes como iriam realizar a atividade, tendo elas sempre a oportunidade de explorar os materiais disponíveis. Segundo Reis (2003, p. 167), o educador “deve dar a maior atenção às ‘obras’ da criança pois esta necessita, para prosseguir, de alguém com autoridade que lhe garanta a validade do seu trabalho”.

As crianças, durante a realização da atividade, mostraram-se entusiasmadas e concluíram a atividade segundo os objetivos propostos: preencheram a folha com dedadas, nunca as sobrepondo.

12 de outubro de 2012

A Educadora iniciou as atividades no tapete, fazendo o retorno à calma. Na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, com o material estruturado 1.º Dom de Froebel, trabalhou com as crianças a noção de opaco/transparente, abrir/fechar e cheio/vazio. Com flores de dois tamanhos e de cores diferentes, e com a linha fronteira, as crianças trabalharam a noção de grande/pequeno, noção espacial e de quantidade.

Na Área da Expressão e Comunicação, para trabalhar o Domínio da Expressão Musical, a Educadora pôs um CD a tocar (o qual continha sons de animais, de meios de transporte, da natureza, sons referentes a diversas situações – por exemplo, pessoas a espirrar, a rir, a chorar, a andar) e o grupo tinha de reconhecer os vários sons apresentados. A propósito das respostas dadas, a Educadora foi conversando com as crianças sobre as suas experiências quotidianas.

Fundamentação Teórica/Inferências

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério, 1997), a **expressão musical** “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a

identificar e a produzir” (p. 63). Esta expressão “está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (p. 64). Sobre o mesmo tema, Cordeiro (2012, p. 373) refere que é importante o facto de as crianças “poderem surpreender os outros porque sabem esta ou aquela canção, valorizando as aquisições feitas fora do jardim-de-infância, e regando o canteiro da sua auto-estima”.

Como referi, neste dia observei a atividade de expressão musical dirigida pela Educadora em que, as crianças teriam de reconhecer sons do quotidiano, como, aliás, as *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 1997) referem:

A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, ‘vozes’ dos animais, etc. – e da vida corrente como tic-tac do relógio, a campainha do telefone ou motor do automóvel, etc. (p. 64)

A Educadora interagiu sempre com as crianças, escolheu sempre sons pertinentes e apelou às vivências das crianças durante o reconhecimento dos diversos sons. As crianças aderiram com entusiasmo e, durante a atividade, mostraram-se cativadas pelos sons que ouviam, querendo sempre adivinhar qual era o som e que a Educadora prolongasse a atividade.

15 de outubro de 2012

Neste dia, dei a minha primeira aula ‘surpresa’, na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A Educadora propôs-me que lesse a história *O casamento da Gata*, de Luísa Ducla Soares.

Procedi à leitura da história, gestualizando a mesma e fazendo entoações de voz. Após a leitura, tive uma pequena conversa com as crianças sobre a história ouvida. Perguntei-lhes de que parte da história tinham gostado mais, quais os animais que entravam na história e que não conheciam, se já tinham visto gatos nos telhados. As crianças foram colaborando com respostas sucessivas.

Logo a seguir ao intervalo da manhã, a Educadora e nós, estagiárias, dirigimo-nos com as crianças para a casa de banho, onde foi trabalhada a Área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente a higiene. A Educadora colocou várias questões sobre as regras de higiene que os meninos praticam ou deveriam praticar no quotidiano, e pediu a ajuda a algumas crianças para tratarem da higiene num boneco (que transportara consigo) de forma correta. Solicitou a uma criança que pegasse no boneco e pediu que lhe lavasse o corpo, questionando-a sobre o que teria de usar

durante o banho. A seguir, pediu a outra criança para lavar o cabelo do boneco, esta respondeu prontamente que iria utilizar o *shampoo*. Finalmente, outra criança limpou o boneco e pôs-lhe creme.

No final da manhã, a minha aula foi comentada pela Educadora, pelas minhas colegas e por mim.

Fundamentação Teórica/Inferências

Moreira (2004, p. 52) refere que “a principal função da ‘surpresa’ é centrar o indivíduo num determinado estímulo. No fundo, é colocar o indivíduo em contacto com determinado estímulo/situação/pessoa/acontecimento.” No dia de hoje, fui surpreendida pela Educadora titular para a realização de uma **aula ‘surpresa’** no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Penso que com esta experiência pude melhorar a minha formação e, também, desenvolver a capacidade de improviso.

Após ter realizado a minha aula ‘surpresa’, houve uma conversa com a educadora e com as colegas de estágio, durante a qual pude refletir sobre os aspetos positivos e a melhorar na atividade que me foi proposta desenvolver. De positivo, foi observado a forma como eu pegava no livro e como li a história às crianças, com inflexões, bem como a exploração posterior que fiz com os meninos; nos aspetos a melhorar, foi-me apontado que deveria ter feito mais sons dos animais, solicitando em simultâneo às crianças que colaborassem.

16 de outubro 2012

Logo a seguir ao acolhimento no ginásio, já na sala, a Educadora pediu que as crianças se dirigissem com o seu par para o tapete. Foi buscar vários objetos do cantinho da casinha e colocou-os no chão. Pediu então às crianças que lhe indicassem quais os objetos que tinham a forma ou formas de um círculo, trabalhando também a associação de cor, noção de conjuntos e noção espacial.

No final da manhã, no Domínio da Expressão Plástica, as crianças, apoiadas por nós, estagiárias, realizaram pintura em folha de papel com uma escova de dentes. Com esta técnica as crianças elaboraram diversos desenhos. Em muitos desenhos havia principalmente riscos e notava-se que as crianças carregavam demasiado no instrumento que usavam para desenhar; mas, nalguns outros, notava-se que, confrontando-os com desenhos anteriores feitos pelas mesmas crianças (que a Educadora nos mostrara), já havia garatujas e mais pormenores.

Fundamentação Teórica/Inferências

Educar para a **expressão plástica** é, de acordo com a *Enciclopédia de Educação Infantil* (1997), um modo de não só levar a criança “a observar e manipular a matéria de forma criativa, como também,” de a mesma “comunicar ao exterior a sua particular visão do meio, sua aquisição permanente de noções e a necessidade de compartilhar com os outros o seu estado emocional” (p. 1098).

Como referi, algumas crianças carregavam demasiado no instrumento que usavam para desenhar e outras riscavam a folha, por conseguinte, a Educadora deveria ter tido especial atenção ao facto de que, segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério, 1997):

As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram. (p. 61)

A Educadora teve o cuidado de realizar algumas das atividades de expressão plástica ao final da manhã, pois, como se pode ver no horário deste Grupo, a expressão plástica é trabalhada na parte da tarde, o que não permitia que as estagiárias observassem e apoiassem as crianças nesta atividade.

As crianças estavam entusiasmadas com esta técnica, descobriram várias formas de desenhar o que queriam, e exploravam o material de forma a transmitir para o papel a sua criatividade e imaginação. Foi interessante verificar a evolução do risco para a garatuja. Não conseguiríamos ter observado a evolução, se a Educadora não tivesse tido o cuidado de nos mostrar os desenhos anteriores.

19 de outubro 2012

Nesta manhã, estava prevista uma visita de estudo ao teatro, mas foi cancelada. Como a Educadora tinha planeado outras atividades ligadas à visita de estudo, modificou o plano do dia.

Ao som de várias músicas, começou por pedir às crianças que imitassem os seus gestos. Logo após intervalo da manhã, contou-lhes uma história na qual utilizou fantoches. Enquanto contava uma história da sua autoria solicitava a algumas crianças que mimassem o animal da história.

Fundamentação Teórica/Inferências

Os **fantoches** são objetos que vão ganhando vida. Como explicitam Baganha e Costa (1989), “embora sendo um objecto inanimado, [o fantoche] torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (p. 37). De acordo com estas autoras, o papel do manipulador é o de “encarnar” o objeto que tem em mãos e transformá-lo num ser com características próprias, com vida, com dinâmica, tendo que se esquecer, por momentos, de si próprio, e compreender que

Sozinho, o fantoche não tem qualquer poder. Esta impotência do fantoche para viver, para ser alguém por si mesmo, faz com que o manipulador nele sinta uma neutralidade que produz uma certa segurança: tudo nele pode ser investido sem riscos de possíveis consequências. (p. 38)

Refira se ainda que, segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 60), “a utilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilitam a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação e pequenos diálogos, histórias, etc.”.

Foi importante o facto de, durante a história, a Educadora ter solicitado a algumas crianças que colaborassem, mimando partes da história. Cada menino imitou os comportamentos dos animais que entravam na história. Além disso, tiveram contacto com vários fantoches, ao que reagiram bem, fazendo os sons de cada animal, procurando vivenciar o fantoche de acordo com as características do mesmo.

22 de outubro 2012

Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi contada uma história pela Educadora: *O menino que não gostava de escovas de dentes*, de Zehra Hicks. Num primeiro momento, a Educadora conversou com as crianças sobre a história que lhes ia ler, observando a ilustração na capa. A seguir, a Educadora leu a história, fazendo entoações de voz, e colocou perguntas dirigidas.

No Domínio da Matemática, a Educadora fez perguntas dirigidas sobre o objeto que observavam (uma caixa quadrada de cartão), que continha um material não estruturado (várias escovas de dentes desenhadas em papel e plastificadas). Com este material, trabalhou a noção espacial, a associação de cores, a lateralização e a teoria de conjuntos.

Finalmente, na Área do Conhecimento do Mundo, com a utilização de um maxilar, uma escova de dentes, pasta de dentes, fio dentário e elixir, a Educadora trabalhou com as crianças a higiene oral.

Fundamentação Teórica/Inferências

Enquanto trabalhava no Domínio da Matemática, a Educadora estabelecia sempre uma relação entre as outras áreas e domínios, havendo sempre uma constante **interdisciplinaridade**.

O educador terá de entender que a interdisciplinaridade é “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (Pombo, Guimarães e Levy, 1994, p. 13). Através desta interdisciplinaridade, a Educadora promove junto das crianças raciocínios mais abrangentes. Enquanto dá um conceito relaciona-o com os Domínios da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com a Área Conhecimento do Mundo levando as crianças a observar e relacionar o que as rodeia de uma forma mais clara.

23 de outubro de 2012

Na Área do Conhecimento do Mundo, foi trabalhada a higiene oral. Na casa de banho, cada criança tinha a sua escova e copo para realizar a sua higiene dentária, sendo que, antes, a Educadora tinha feito uma introdução do que iriam fazer e a revisão do conteúdo da aula anterior.

No Domínio da Expressão Plástica, as crianças, com o nosso apoio, realizaram uma atividade de pintura em folha de papel em rolo.

Fundamentação Teórica/Inferências

Foi pertinente o facto de a Educadora ter trabalhado a **higiene oral** de forma lúdica e dinâmica, no ambiente da casa de banho, pois, tal como Cordeiro (2007, p. 148) defende, “Para que a criança se interesse pelo cuidado com a higiene – e qualquer criação de hábitos será tanto mais eficiente quanto o interessado se envolver com gosto –, o momento de escovar os dentes deve tornar-se divertido”.

Na forma como a Educadora abordou o tema da higiene oral, foi importante ter realizado a mesma na casa de banho, visto que, deste modo, levou para o contexto da escola situações do quotidiano das crianças. As crianças revelaram-se sempre interessadas e dispostas a participar.

26 de outubro de 2012

Através do recurso a uma árvore em esferovite e a imagens, feitas em papel plastificado, de figuras humanas (que representavam membros da família nuclear), na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora abordou o tema da família. Começou por explicar que aquela árvore não era como a outras, era especial, porque é nela que podemos representar a nossa família através de imagens. Deu oportunidade a cada criança de falar dos elementos que constituem a sua família (pai, mãe, avós e se tinham ou não irmãos).

No Domínio da Matemática, colocou algumas questões sobre a teoria de conjuntos e trabalhou a cor, formas e tamanhos, através da comparação de objetos colocados no chão. Finalmente, a Educadora pediu aos meninos que tomassem atenção sobre quantas palmas ela iria bater; o número de palmas batidas corresponderia ao número de objetos que eles teriam de ir buscar.

Fundamentação Teórica/Inferências

A **família** é um dos temas a abordar na Área de Conhecimento do Mundo. Nas *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) é referido que “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (p. 25)

Em relação à construção de genealogias pelas crianças de diferentes níveis de ensino, Solé (2005) sustenta que esta:

(...) contribuirá para promover a identidade pessoal de cada aluno e a compreensão de uma realidade histórica que lhes é próxima e acessível. Permitir-lhes-á desenvolver valores culturais e afectivos, que são muitas das vezes esquecidos na sociedade actual (sobretudo na família) contribuindo para a construção da identidade. (p. 1)

A Educadora demonstrou sempre disponibilidade e atenção para com as crianças no momento em que cada uma falou da sua família; procurou sempre dar a todas as crianças a oportunidade de transmitirem as suas vivências. Estas, por sua

vez, revelavam um grande interesse em falar da sua família, das características da mesma, e em descrever alguns momentos familiares.

29 de outubro de 2012

Dei a minha aula programada, durante a manhã. Comecei pela Área do Conhecimento do Mundo, na qual trabalhei o tato, inserido no tema dos sentidos. Com objetos de texturas diferentes (pedaço de casco de uma árvore, um suporte em madeira para rolo de papel de cozinha, pétalas de uma rosa, uma laranja, uma maçã, uma lixa, algodão, duas tijelas – uma com água quente e outra com água fria), pedi às crianças que, com os olhos tapados, reconhecessem materiais lisos, rugosos, ásperos, macios, quentes ou frios. As crianças participaram todas nesta experiência.

No Domínio da Matemática, realizei exercícios de noção espacial, associação de cor e tamanho. Usei material alternativo (mãos em papel plastificado, de várias cores e tamanhos diferentes) para trabalhar a teoria de conjuntos aliados à associação de cor e tamanho e exercícios de noção espacial. Pedi às crianças que colocassem e retirassem elementos do conjunto, usando frases simples, como “Coloca dois elementos com tamanho diferente no teu conjunto”, “Coloca mais dois elementos à tua escolha”, “Quantos elementos tem o conjunto?”, “Coloca dois elementos ao lado da Maria”, “Onde existem mais elementos, dentro do conjunto ou ao lado da Maria?”.

Finalmente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, comecei por dizer e fazer com os meninos uma lengalenga dos dedos (“Dedo mindinho / Seu vizinho/ Pai de todos / Fura bolos / Mata piolhos”). Tive de repetir a lengalenga, apontando os respectivos dedos, pois a maior parte das crianças não conhecia a lengalenga; os demais conheciam apenas o início dela. Revi, em conjunto com as crianças, os nomes dos dedos. Após, contei, recorrendo a gestos e sons, *Uma história de dedos*, de Luísa Ducla Soares. Para terminar, cantámos todos uma música sobre a lengalenga.

Fundamentação Teórica/Inferências

Diniz (1993) caracteriza as **rimas infantis** como um “conjunto de textos orais ritmados, usados com e entre as crianças” (p. 71). Esta autora reforça que as rimas, “nos primeiros tempos de vida da criança, lhe são ditas pelos adultos, sobretudo pelas mães, mas em que as principais difusoras são as próprias crianças, que as transmitem umas às outras” (p. 67).

As lengalengas pertencem ao conjunto de rimas infantis. São definidas por Costa (1992) como “textos em verso mais longos e com carácter repetitivo, razão, aliás, pela qual foram consideradas úteis para o desenvolvimento da memória.” (p. 125). Costa sustenta ainda que:

(...) nas colecções de rimas infantis, os gestos que as acompanham surgem apontados mais frequentemente que a notação musical. Em relação às destinadas à primeira infância, chama-se bastantes vezes a atenção para a sua função enquanto adjuvantes da descoberta do corpo (rimas que nomeiam as partes da cara, e as que designam ou fazem actuar os dedos). (p. 25)

Assim, foi pertinente e importante o facto de ter levado uma lengalenga, acompanhada por gestos, para que as crianças aprendessem os nomes dos dedos, levando-as a descobrir e nomear partes do corpo, neste caso os dedos das mãos.

30 de outubro de 2012

Nesta manhã, foi a primeira aula ‘surpresa’ da colega de estágio T. A educadora propôs-lhe que lesse uma história: *Os ursinhos na cama e a grande, grande tempestade*. A colega começou por explorar as imagens da capa, colocou questões às crianças e, em seguida, leu a história e pediu que as crianças observassem as imagens e as descrevessem.

Mais tarde, no Domínio da Matemática, a educadora trabalhou com as crianças a teoria de conjuntos, associação de cor e noção de pertence e não pertence.

Inferências

Quando a colega T. leu a história e pediu que as crianças observassem as imagens e as descrevessem, levou a que as mesmas, através das suas vivências e da imaginação, preenchessem, com diversos momentos, aos espaços em branco da história. Considero que, no geral, a aula correu bem.

2 de novembro de 2012

Sendo este um dia depois de um feriado, houve *roulement*. A Educadora do Grupo A não se encontrava e foi-nos proposto, pela Educadora do Grupo B, que contássemos uma história, durante a manhã, para os dois Grupos dos 3 anos. Nós, estagiárias, escolhemos a história de “Os três porquinhos”. Utilizámos o fantocheiro e fantoches. Quatro estagiárias seguravam os fantoches e uma era o narrador. Mais

tarde, a educadora informou-nos que iríamos dramatizar a história, no ginásio, para todos os grupos do Pré-Escolar e para os meninos de 2 anos da Creche. Fizemos um pequeno ensaio e, a meio da manhã, contámos a história.

As crianças passaram o resto da manhã a fazer várias brincadeiras no recreio.

Fundamentação Teórica/Inferências

Costa e Baganha (1989) referem que o **manipulador do fantoche** “reconhece racionalmente que o fantoche é um objecto inanimado e que a vida que revela não passa de aparência de vida.” No entanto, “o fantoche, embora continue na sua mão a viver da vida que o manipulador lhe empresta, como que se vai separando, distanciando no sentido de uma vida autónoma”. Para que esta relação entre manipulador e fantoche exista, deverá acontecer “este processo de afastamento, de afirmação como o Outro, que o fantoche parece viver, é consequência da forte relação que se cria entre ele e o seu manipulador” (p. 37). As duas autoras citadas realçam assim que “toda esta relação entre o manipulador e o fantoche, toda esta ilusão de vida que o fantoche provoca, só consegue ser mantida se o manipulador sentir que mais alguém, para além de si, também a vive” (p. 39).

Apesar de não termos tido muito tempo para ensaiar a história e a sua dramatização, conseguimos fazer com que ela fosse apelativa, fizemos algumas inflexões de voz e aproveitámos o facto de podermos utilizar o fantocheiro e recriar a história de forma a aproveitar o material disponível.

Quanto a mim, não foi agradável esta experiência, pois deveríamos ter tido mais tempo para nos prepararmos. Se assim fosse, por certo a dramatização teria sido melhor, poderíamos ter explorado mais os fantoches e teria havido uma melhor interação com as crianças.

5 de novembro de 2012

A Educadora solicitou a uma das minhas colegas de estágio, a M., uma aula ‘surpresa’. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, propôs que contasse a história *Centelha, A Abelha*. Depois de contar a história, a minha colega colocou algumas perguntas às crianças; à medida que as crianças respondiam, a M. ia recontando a história.

Depois do intervalo da manhã, a Educadora, com o apoio de fantoches e com a participação de algumas crianças, contou uma história de sua autoria; enquanto contava, propôs às crianças que cantassem algumas músicas.

Na Área de Conhecimento do Mundo, falou com as crianças sobre os animais e algumas das suas características.

No Domínio da Matemática trabalhou com as crianças a teoria de conjuntos, noção de cor, tamanho e quantidade.

Fundamentação Teórica/Inferências

Durante a atividade do Domínio da Matemática, a Educadora realizou a maior parte dos exercícios adicionando e retirando objetos, pois as crianças demonstravam alguma dificuldade em compreender e responder à questão “quem tem menos elementos” (**noção de quantidade**) (Serrazina, 2005, citada por Caldeira, 2009, p. 140)

Foi pertinente o facto de a Educadora ter realizado diversos exercícios, contribuindo assim para um bom desenvolvimento das crianças no Domínio da Matemática. Serrazina (2005, citada por Caldeira, 2009, p. 140) afirma ainda que se deve “desenvolver o cálculo mental desde o pré-escolar de uma forma que os alunos se interessem”.

A **teoria de conjuntos** é um dos exercícios, propostos por educadores/professores, que tem por objetivo, entre outros, o desenvolvimento do cálculo mental. Como defende Caldeira (2009, p. 248), “as crianças precisam ter o sentido do número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia”; entre outros, o sentido do número envolve a exploração das “relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos).”

6 de novembro de 2012

Como programado, nesta manhã, a minha colega de estágio T. deu a sua aula. Começou pelo Conhecimento do Mundo, tratando o tema dos sentidos, mais especificamente o olfato. Levou cinco recipientes com diferentes alimentos (alho, café, canela, limão e laranja). Depois de as crianças os cheirarem, pediu que identificassem o cheiro, falando um pouco sobre a utilidade daqueles alimentos e onde os

poderíamos encontrar. Foi conversando com as crianças, recorrendo às suas vivências.

Após o intervalo, a minha colega deu início às atividades no Domínio da Matemática. Utilizou um material não estruturado (narizes, desenhados em papel e plastificados, de várias cores e tamanhos). Trabalhou com as crianças a teoria de conjuntos, noção de cor, tamanho e noção espacial.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, contou um dos contos que faz parte do *Livro com cheiro a canela*, de Alice Vieira. Este livro cheira a canela e a colega pediu aos meninos que sentissem o cheiro e o identificassem.

Fundamentação Teórica/Inferências

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 70), “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”. Ou seja, as **obras devem ser escolhidas criteriosamente**, pelas educadoras, em função da faixa etária das crianças e ao tema que se abordou ou vai abordar.

A aula não correu tão bem como a colega de estágio desejaria, pois o livro não se adaptava à idade das crianças e tinha vocabulário que não era próprio para estas. No Plano Nacional de Leitura, este livro vem aconselhado para um 4.º ano de escolaridade, ou seja, para crianças de 9 anos de idade. Quando foi solicitado às crianças que recontassem a história ou referissem alguma parte de que tivessem gostado mais, poucas foram as que conseguiram fazê-lo.

O Educador, quando escolhe os livros, tem que ter em conta a faixa etária das crianças, tendo como uma das principais preocupações o tema e o vocabulário usado no mesmo. O livro deverá ser escolhido ou adaptado ao nível de tema e de respetivos vocábulos, já conhecidos das crianças a quem se destinam.

9 de novembro de 2012

A minha colega M. deu a sua aula programada sobre a família.

Começou pelo Domínio da Matemática. Trabalhou com as crianças a teoria de conjuntos, noção de tamanho, quantidade, cor e noção espaço-temporal. Levou uma caixa com material alternativo (flanelógrafo e imagens em papel, plastificadas, de

membros da família) e criou alguns momentos de surpresa, colocando questões às crianças para que estas tentassem adivinhar o que estaria dentro da caixa. Solicitou-lhes que colocassem os conjuntos no flanelógrafo, e dirigiu-lhes questões sobre quantidades.

Na Área de Conhecimento do Mundo, a M. começou por explicar que a árvore que levava era diferente das outras, pois esta serviria para colocar a representação da nossa família. Fez perguntas às crianças sobre a constituição das árvores, deu o exemplo da sua família nuclear e, consoante dizia um membro (por exemplo, mãe, filho), pedia a um menino que colocasse a figura correspondente no flanelógrafo. Finalmente, pediu a algumas crianças para irem representar a sua família.

Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a M. leu a história *Tanto, Tanto*, de Trish Cooke. Fez várias inflexões de voz, criou momentos de surpresa e introduziu sons, gestos, procurando captar assim a atenção das crianças.

Fundamentação Teórica/Inferências

Durante as diversas atividades propostas às crianças, a M. diversificou as **estratégias de leitura**. Assim, na leitura da história, pediu que as crianças observassem as imagens, criou momentos de surpresa, fez inflexões de voz teve cuidado na elaboração das questões. Assim, agiu de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 70), que definem que o educador, na leitura das histórias, deve partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura “por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...”.

Ressalvo ainda que, ao contrário do que sucedeu com a minha colega T. que tinha dado aula no dia 6 de novembro, hoje, a M. foi mais dinâmica e conseguiu cativar o interesse das crianças para a realização das actividades, demonstrando cuidado no planeamento das mesmas, bem como no vocabulário que usou. Por sua vez, as crianças demonstraram-se sempre atentas e participativas nas várias atividades, partilharam as suas vivências sobre a sua família, durante a leitura da história repetiram algumas palavras que a colega lhes solicitou e, como já conheciam esta história, colaboraram na leitura.

12 de novembro de 2012

Com material alternativo, a Educadora começou por iniciar a manhã no Domínio da Matemática. Usou estrelas de papel, plastificadas, de diferentes cores e tamanhos. Colocou várias questões às crianças sobre o material que observavam. Pediu que ficassem atentos, pois iria bater palmas e pedir a um menino para retirar o número de estrelas correspondente ao número de palmas. Introduziu no jogo um dado, pediu que o jogassem e que criassem um conjunto de acordo com o número de pintas que saísse.

Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as educadoras de ambos os Grupos juntaram os alunos para contarem a história de S. Martinho através de um *powerpoint*. Uma das crianças levou um ramo da castanheira com ouriços que continham castanhas. Mostrou-o aos colegas, que lhe colocaram questões sobre a origem das castanhas e o porquê da tradição de as comermos nesta época do ano. A estas perguntas responderam as educadoras.

Fundamentação Teórica/Inferências

O **jogo** proposto pela Educadora gerou, entre as crianças, um grande entusiasmo em manipulá-lo. Piers e Erikson (1982, citados por Alsina, 2004, p. 5), sustentam que “o jogo é uma actividade através da qual as crianças realizam um processo de adaptação à realidade”. Bettelheim (1987, citado por Alsina, 2004, p. 5) “define jogo como uma actividade de conteúdo simbólico que as crianças utilizam para resolver, a um nível inconsciente, problemas que não podem solucionar na realidade”; ao levá-lo à prática, as crianças vão adquirindo “uma sensação de controlo que na realidade estão longe de poder alcançar”.

Alsina (2004, p. 6) conclui que “há cada vez mais profissionais que partilham a ideia de que se o jogo se utilizar de forma programada e sistemática poderá ajudar os alunos a interiorizar conhecimentos matemáticos”.

13 de novembro de 2012

Nesta manhã, duas alunas estagiárias do 2.º ano deram a sua primeira aula planeada, na Área de Conhecimento do Mundo. Começaram por se colocar em frente às crianças e simular um diálogo, entre elas, sobre o tempo que se fazia sentir, porque seria que estávamos a usar roupa mais quente. Pediram então aos meninos que

observassem as folhas das árvores que estavam a cair e a ficar de cor diferente. Colocaram questões às crianças sobre as várias tonalidades das folhas, tonalidades essas que correspondiam a cada estação do ano. Em seguida, utilizando uma caixa de madeira que continha folhas de várias cores, pediram a algumas crianças para retirarem uma folha e questionavam-nas sobre as suas características. Posteriormente, observando todas as folhas e algumas imagens, falaram da diferença entre as folhas durante as diferentes estações do ano. Com o apoio de um ramo de um castanheiro, um assador, cartuchos e castanhas, conversaram com as crianças sobre a estação do ano em que estamos – o outono, e procuraram explicar e colocar questões sobre a época festiva do S. Martinho. Finalmente, contaram a história da *Maria Castanha* e, após, deram a provar castanhas cozidas que estavam colocadas dentro de cartuchos.

Antes do almoço, as crianças foram ao ginásio, onde estavam dois atores que contaram e dramatizaram as histórias “A Carochinha”, “Corre, corre cabacinha” e os “Os três porquinhos”.

16 de novembro de 2012

Na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora trabalhou o tema o *Planeta Terra*. Antes de exploração do tema, teve uma pequena conversa com as crianças sobre o local onde moram, quais as diferenças entre vivendas e prédios. Depois, utilizou o globo terrestre. Colocou questões sobre o globo terrestre, explicou o que representa e como se denomina. Explicou o conceito de terra e mar/oceanos/rios, indicando sempre exemplos. Apontou Portugal, e cada criança, com ajuda, fez de seguida o mesmo. Localizou igualmente as zonas de terra e mar.

A Educadora permitiu que todas as crianças participassem e expusessem as suas opiniões e dúvidas. Um menino questionou a Educadora sobre o facto de o nosso país, Portugal, ser pequeno em relação a outros que foram mostrados. A Educadora explicou-lhe que existem países com mais terra que outros e deu um exemplo, pedindo-lhe que observasse o globo terrestre.

Fundamentação Teórica/Inferências

Na Educação Pré-Escolar, na **Área do Conhecimento do Mundo**, temas como o *Planeta Terra* podem e devem ser apresentados às crianças. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar* (Ministério da Educação,

1997, p. 79), “a Área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”.

Assim sendo, de acordo com Martins et. al. (2009, p. 12), com o apoio e orientação de um adulto, neste caso do educador, “a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia”. Logo, as crianças começam, também a “formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos”.

Durante todo esse desenvolvimento, as crianças criam algumas expectativas e constroem alguns saberes que estão cientificamente errados, mas que se tornam pontos de partida e desafios para novas aprendizagens. Mais tarde, estas ideias tornam-se “verdadeiras explicações” para elas e podem ser utilizadas pelo educador que, através de desafios, levará a que as crianças tomem “consciência das ideias, confrontando-as com outras, num processo conducente à sua des(construção)” (Martins et. al., 2009, p. 12). Trata-se de explorar as **concepções alternativas** das crianças.

É de salientar que a Educadora demonstrou ter o cuidado de esclarecer as dúvidas das crianças e apresentar sempre exemplos. As crianças estavam curiosas e sempre participativas, colocando questões pertinentes, como por exemplo, a acima mencionada no relato.

19 de novembro de 2012

Esta manhã foi iniciada com ensaios para a festa de natal, com os dois Grupos dos 3 anos. As crianças ensaiaram algumas coreografias e foram feitas algumas alterações.

A Educadora solicitou-me que desse uma aula ‘surpresa’, de 20 minutos, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Enquanto contava uma história, da minha autoria, através do fantoche de uma joaninha, solicitei a algumas crianças que mimassem os animais que entravam na história (tigre, peixe, gato, vaca). As crianças aderiram e todos quiseram participar. Expliquei-lhes que neste dia só participariam algumas, mas que me podiam ajudar a contar a história sugerindo algumas ações.

No Domínio da Matemática, a Educadora começou a fazer as atividades com as crianças sentadas à mesa (até esta data, as atividades deste Domínio eram realizadas no tapete). Explicou as regras às crianças: mãos em cima da mesa, só

poderiam mexer no material quando fosse solicitado, e quem o fizesse sem pedir perderia o jogo. Pediu que os chefes de cada mesa (eleitos pela educadora para serem os responsáveis pela distribuição do material) distribuíssem uma linha fronteira para cada criança e palhinhas. Fez diversos exercícios de teoria de conjuntos, noção de conjunto vazio, e adição e subtração de elementos.

Fundamentação Teórica

Ao **mudar o espaço das atividades** do Domínio da Matemática, iniciando a sua a realização em mesas, já que, antes, eram trabalhadas no tapete, a Educadora permitiu que, sob orientação, as crianças partilhassem o material (palhinhas), que estas tivessem a sua independência e participassem de forma autónoma, promovendo o respeito pelos outros e pelo espaço dos mesmos e, respeitando as regras. Tal como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério, 1997):

(...) a independência das crianças e do grupo passam também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a proferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p. 55)

Por outro lado, a Educadora, ao pedir que os **chefes de mesa**, por ela escolhidos, distribuíssem as linhas fronteira, desenvolve também a autonomia e independência das crianças, como também desenvolve nas mesmas a responsabilidade, a cooperação e o espírito de iniciativa.

20 de novembro de 2012

A minha colega de estágio T. deu a sua aula programada, com o tema o *vestuário*.

Começou pelo Domínio da Matemática, onde trabalhou a teoria de conjuntos, noção espacial, de cor e quantidade. Solicitou a algumas crianças para realizarem exercícios em torno de peças de vestuário.

Na Área do Conhecimento do Mundo, levou um boneco e algumas roupas, e pediu que, de acordo com determinadas estações do ano, algumas crianças vestissem o boneco. Teve uma pequena conversa com as crianças sobre as características de cada estação do ano.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através de um álbum, com imagens em papel plastificadas, com ajuda das crianças, contou uma história e

solicitou que, durante a mesma, as crianças colocassem a roupa correspondente ao momento do dia. As crianças mostraram-se interessadas e participativas durante esta atividade e partilharam algumas das suas vivências.

Fundamentação Teórica/Inferências

Comentando a aula da minha colega, penso que, no Domínio da Matemática, a T. diversificou as estratégias, captando assim a atenção das crianças que procuravam sempre participar e responder às questões. Contudo, faltou-lhe alguma dinâmica na outra áreas/domínio. Desenvolveu pouco as atividades na Área do Conhecimento do Mundo. Como sugestão para dinamizar e explorar o tema, a colega poderia ter aproveitado exemplo da roupa que a crianças vestiam para falar da estação do ano em que estávamos e das características das roupas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizou um álbum para contar uma história. Porém, a colega começou a contar a história mas, logo depois, esqueceu-se de a continuar, e uma atividade que devia ter sido direcionada para este Domínio foi praticamente só ao encontro da Área do Conhecimento do Mundo, pois somente fez perguntas dirigidas sobre as imagens que apresentava. Segundo Mager (1977, citado por Leite e Fernandes, 2002, p. 33) “antes de planear o ensino, seleccionar procedimentos, material ou conteúdos, é importante ser capaz de formular exactamente aquilo que se pretende com o ensino”. Logo, ao contrário do que se sucedeu, a colega T. deveria ter articulado e estruturado de forma clara os objetivos das atividades, para que, ao colocá-las em prática com as crianças, as conseguisse concretizar com um objetivo específico.

Finalmente, durante as atividades propostas às crianças, existiram alguns momentos de silêncio em que a colega demonstrou estar perdida e não conseguiu desenvolver e concluir as propostas de atividade por ela planeadas.

23 de novembro de 2012

No início da manhã, devido ao atraso da Educadora, nós, estagiárias, com o apoio da auxiliar, realizámos com as crianças uma atividade no Domínio da Expressão Plástica: pintura com pincéis em folha de papel de manteiga.

A Educadora titular chegou, leu aos dois grupos dos 3 anos a história *A Estrela dos Desejos*, de M. Christina Butler e Frank Endersby.

Antes da hora do almoço, teve lugar um ensaio para a festa de natal.

Fundamentação Teórica/Inferências

Foi importante o facto de, apesar do atraso da educadora, nos terem dado oportunidade de realizar a atividade de Expressão Plástica com as crianças. Visto que, durante algum tempo, fazemos, também, parte da sua realidade educativa, é essencial que participemos nas atividades, dando apoio às crianças.

As atividades de expressão plástica visam, entre outros aspetos, que a criança desenvolva a motricidade fina e grossa, que esta passe para o papel sentimentos e estados de espírito desenvolvendo também a sua criatividade e imaginação. Branco (2000, p. 157) refere que a **pintura** deve ser estimulada na escola, “não só porque as primeiras experiências plásticas deste género são condenadas pelos pais (a pintura suja...), como porque é uma das formas mais eficazes de obter o interesse da criança pelos trabalhos escolares”.

26 de novembro de 2012

O dia principiou com uma aula na Área do Conhecimento do Mundo, com o tema *Planeta Terra*. A Educadora pediu às crianças que observassem o globo terrestre e colocou diversas questões, como por exemplo: O que representa o objeto? Qual o nosso planeta? Qual o nome o nosso país? Qual o local onde vivem? De que cor estão representados os oceanos/mares e rios? Portugal seria um país grande ou pequeno?

Uma das crianças partilhou uma experiência, que havia consistido na visualização de um filme que, segunda esta, seria “sobre a ilha do dragão”. Posteriormente, perguntou à Educadora se esta ilha faria parte do Planeta Terra. A Educadora, no seguimento desta pergunta, explicitou o conceito de ilha e permitiu que as restantes crianças partilhassem também as suas vivências relativamente a esta temática. Seguidamente, a Educadora ligou a luz do globo terrestre e explicou que, desta forma, se veria com mais pormenor as zonas de água, terra mais altas e mais baixas do Planeta Terra. Uma das crianças pediu para falar e referiu que vira na televisão um vulcão. A Educadora enunciou algumas características dos vulcões, mencionando, entre outras coisas, que é através deste que se formam as ilhas que tinha referido anteriormente. Uma outra criança comentou também que ouvira dizer que o nosso país, antigamente, era pequenino e que agora é um pouco maior.

No Domínio da Matemática, com o recurso a diversos objetos da sala, a Educadora realizou atividades com as crianças sentadas à mesa, das quais constaram diversas questões sobre a forma, cor e tamanho dos objetos. De seguida, realizou um jogo que apelou à socialização. Nele, pediu a algumas crianças para darem beijinhos ou apertarem a mão aos colegas, tantas vezes quantas aquelas que ela batia palmas.

Inferências

A Educadora, ao explicar o conceito de ilha, adaptou o conceito à idade. Deixou também que as crianças partilhassem as suas vivências relativamente a este conteúdo. Aquando do comentário da criança que abordou o tamanho de Portugal, tentou compreender a origem desta curiosidade, e procurou dar uma explicação.

27 de novembro de 2012

Para as atividades no Domínio da Matemática, a Educadora pediu que as crianças se sentassem nos seus lugares, e deu início a um conjunto de exercícios sobre formas, tamanhos e cores. Utilizou diversos objetos da sala, tais como brinquedos ou copos. Em seguida, distribuiu folhas de papel plastificadas de diversas cores, uma por cada criança, e um copo com palhinhas por cada mesa. As crianças concretizaram exercícios referentes à teoria de conjuntos, quantidade, adição e subtração. Ainda com recurso às palhinhas, a Educadora pediu às crianças que mencionassem as formas geométricas que conheciam, e que, com quatro palhinhas, construíssem uma forma geométrica e, com três, outra forma diferente.

Mais tarde, depois do intervalo da manhã, realizou-se mais um ensaio para a festa de natal.

30 de novembro de 2012

Nesta manhã, compareceram na escola as Professoras Supervisoras para nos proporem aulas 'surpresa'. Fui eu a escolhida. Propuseram-me que, na Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lesse a história da *Lagartinha Comilona*, de Eric Carle.

As crianças estavam sentadas no tapete em U e comecei por cantar uma música, com o objetivo de marcar o início da atividade e, igualmente, com o de criar um momento de retorno à calma. Em seguida, comecei a leitura da história. Como

material de apoio, para além do livro, tinha uma lagarta de peluche com diversas cores, que me foi entregue pela professora Supervisora. No decorrer da história, coloquei a lagarta de peluche no centro do U, pedi às crianças que a observassem e dissessem o que a lagarta tinha comido. Perguntei-lhes o que mais ela poderia ter comido, já que estava com muita fome. Coloquei perguntas dirigidas, fiz algumas inflexões de voz e solicitei a participação das crianças.

No final da manhã, realizou-se a reunião com as Professoras Supervisoras. Cada aluna a quem havia sido proposto dar a aula ‘surpresa’ fez uma reflexão da aula, enunciando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. As colegas estagiárias que estiveram presentes também se pronunciaram sobre o que observaram, e, em seguida, tiveram a palavra as Educadoras Cooperantes e a Professoras Supervisoras.

Fundamentação Teórica/Inferências

As **reuniões de Prática Pedagógica** com as Professoras Supervisoras e com as Educadoras Cooperantes são momentos de reflexão e de partilha de experiências. Dewey (1933, citado por Zeichner, 1993, p. 18) defende que existem “três atitudes necessárias para a acção reflexiva”, uma delas prende-se com “a abertura de espírito, (...) ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”. Esta acção reflexiva leva-nos a pensar porque estamos a fazer o que fazemos na sala de aula.

No caso do dia de hoje, após a reunião, concluí que a atividade de leitura animada de uma história que desenvolvi poderia ter resultado melhor. Deveria ter feito uma melhor exploração das imagens do livro. Poderia, igualmente, ter aproveitado o facto de ter a lagarta de peluche para promover uma maior participação das crianças, e solicitar às mesmas que a mimassem.

3 de dezembro de 2012

Logo após o acolhimento no ginásio, a Educadora colocou questões dirigidas ao Grupo sobre a forma, o tamanho e a cor de objetos da sala, como por exemplo: “Qual a forma geométrica da nossa mesa? Qual a cor da mesa? Procura na sala um objeto da mesma cor”. Após estas questões introdutórias, distribuiu, por cada criança, folhas de papel retangulares de várias cores. Após esta distribuição, questionou uma criança acerca da forma da folha. Quando esta criança lhe respondeu que a referida

folha tinha forma de um quadrado, a Educadora, através de perguntas acerca do tamanho dos lados da mesma, levou a criança a perceber o seu erro de raciocínio e a chegar à resposta correta. Posteriormente, a Educadora propôs às crianças alguns exercícios sobre a teoria de conjuntos. Pediu às crianças que, dentro da folha, colocassem o número de elementos que iam sendo pedidos.

No final da manhã, enquanto a Educadora se ausentou por momentos, eu e uma das colegas de estágio, realizámos um jogo de gestos, cantámos e lemos uma história ao Grupo.

Fundamentação Teórica/Inferências

A Educadora recorreu a **estratégias** para que a criança a quem fez a pergunta compreendesse o seu erro e chegasse, somente com o seu apoio, ao conceito da diferença entre o quadrado e o retângulo. Como refere Caldeira (2009):

Não se 'ensina matemática' às crianças. O que devemos fazer é colocá-las em situação de, por si mesma, poder construir, ao seu nível, as primeiras estruturas lógico-matemáticas. Deve-se para o efeito partir do concreto para o abstracto, considerando como fundamental os conhecimentos que a criança tem do mundo que a rodeia. (p. 363)

Assim, foi pertinente o facto de a educadora ter comparado formas geométricas com objetos da sala de aula, colocando questões sobre a forma, o tamanho e a cor dos mesmos. As crianças demonstraram-se motivadas e, por diversas vezes, foram as próprias a enunciar outros objetos, para além dos já referidos, onde se podia perceber formas geométricas.

4 de dezembro de 2012

Esta manhã foi iniciada com alguns ensaios das crianças para a festa de Natal. Estes, à semelhança de todos os outros, foram realizados no ginásio.

Após o intervalo da manhã, a Educadora propôs às crianças que realizassem uma atividade do Domínio da Expressão Plástica, nomeadamente a técnica de pintura com papel de seda em folha de papel de manteiga. Juntamente com a Educadora, ajudei as crianças nesta tarefa. Cada criança tinha à disposição tiras de papel de seda de várias cores, e, com um pincel que colocava na água, passava várias vezes na folha. Depois, em cima da parte húmida, colocava a tira de papel para que, ao retirá-la, ficasse a marca da cor que escolheu.

Fundamentação Teórica/Inferências

As crianças, nesta época festiva, demonstraram-se entusiasmadas e recetivas ao ensaio das peças de teatro, empenhando-se afincadamente no ensaio de novas canções. Durante os ensaios, houve sempre um grande envolvimento na organização por parte das educadoras e estagiárias, e uma notória harmonia que transpareceu o objetivo comum: proporcionar às crianças e às suas famílias um dia especial.

Segundo Aguera (2008, p. 73), “as **festas e celebrações** constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p. 73). Assim sendo, esta participação por parte das crianças, mais do que uma possibilidade deveria ser um dever, como menciona o mesmo autor: “as festas, celebrações e outros eventos são acompanhados de acções nas quais as crianças podem e devem participar”.

7 de dezembro de 2012

No Domínio da Matemática, a Educadora dialogou com as crianças acerca das formas geométricas. Colocou-lhes algumas questões, e, entre outras solicitações, pediu-lhes que comparassem as formas e quantidades e que enunciassem as cores de alguns objetos da sala.

Posteriormente, chegou à sala uma das Professoras Supervisoras. Entregou três fantoches à estagiária M.: um pintainho, uma vaca e uma ovelha. Solicitou-lhe que, com recurso aos referidos fantoches, contasse uma história. Após a Educadora colocar as crianças no tapete dispostas em forma de U, a minha colega sentou-se e solicitou às crianças que cantassem uma música. Posteriormente, começou por contar uma história de sua autoria. Enquanto contou a história e mimou o fantoche do pintainho, solicitou que uma das crianças mimasse o fantoche da vaca e outra criança o da ovelha.

Inferências

A aula ‘surpresa’ realizada pela minha colega de estágio, a meu ver, teve alguns aspetos que requereriam melhorias no que à dinamização e participação das crianças diz respeito.

As crianças mostraram-se curiosas durante a história e demonstraram querer participar de forma ativa, tanto na elaboração da história, quanto no manuseamento dos fantoches. Apesar da existência destas solicitações por parte das crianças, este manuseio não foi feito em tempo útil. Ou seja, durante a história, as crianças não manipularam os fantoches, tendo tido oportunidade de fazê-lo apenas no final da mesma e por um curto espaço de tempo. Logo, enquanto contava a história da sua autoria, a M. poderia ter solicitado às crianças que mimassem a história, usando os fantoches, e que as mesmas sugerissem acontecimentos.

10 de dezembro de 2012

Neste dia, realizaram-se algumas aulas ‘surpresa’, propostas a algumas das minhas colegas estagiárias, assistidas pelas Professoras Supervisoras e pelas Educadoras titulares.

Uma das minhas colegas leu a história *O casamento da gata*. Foi mostrando as imagens e colocou questões às crianças sobre a história. No final, recontou a mesma, desta feita apelando à memória das crianças. Posteriormente, foi proposto a outra das colegas estagiárias ler a mesma história ao outro Grupo dos três anos, onde a colega se encontrava a estagiar. Nós, estagiárias, tivemos oportunidade de assistir, também, a esta aula. As crianças estavam no ginásio sentadas no chão, dispostas em semicírculo. A colega sentou-se, olhou brevemente para o livro e para as ilustrações nele contidas e deu início à atividade. Antes de principiar a leitura, conversou um pouco com as crianças sobre a sua manhã, uma vez que esta havia sido um pouco ‘atrilhada’. Depois, deu oportunidade a cada criança de falar sobre o que tinha feito no fim de semana. Em seguida, contou a história, mostrou as imagens existentes no livro, e, nalgumas vezes, parou para explicar vocabulário novo ou para que as crianças fizessem alguns gestos e/ou sons contextualizados na história.

Inferências

O entusiasmo das crianças durante a leitura da história por parte da primeira colega a realizar a leitura foi, por diversas vezes, demonstrado. No entanto, quando a colega colocou questões sobre a história, começou a revelar-se alguma inquietude e a notar-se que perdiam o fio condutor das perguntas (e da história). A segunda colega de estágio, na minha opinião, interrompeu demasiadas vezes a história para colocar questões sobre a mesma.

11 de dezembro de 2012

Neste dia, duas das minhas colegas estagiárias realizaram algumas atividades referentes ao tema do Natal. Na Área do Conhecimento do Mundo, a M. começou por falar na origem do Natal. Explicou às crianças o porquê da realização da troca de presentes, abordando a história do menino Jesus e enunciando o que cada um dos Reis Magos lhe ofereceu. Por fim, falou-lhes acerca da comida típica desta época. Em seguida, pediu que se levantassem do tapete e que, em fila, fossem consigo ver o presépio da escola e as árvores de natal. Para finalizar, voltou para a sala e levou um doce (Tronco de Natal), para as crianças o provarem, explicando-lhes que era um dos doces tradicionais de que lhes havia falado.

A colega T., logo depois do intervalo, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, leu uma história alusiva ao Natal, denominada *Não te esqueças de mim pai natal*, de Norbert Landa. Primeiramente, pediu às crianças que observassem a capa do livro e que a descrevessem. Depois, leu a história recorrendo a algumas entoações de voz. Mostrou as imagens, questionando ocasionalmente as crianças acerca das mesmas. No final, pediu-lhes para recontarem a história.

Inferências

As atividades realizadas com as crianças por parte das minhas colegas de estágio tiveram, a meu ver, um carácter demasiadamente expositivo. Ainda que a colega M. tenha dado, ocasionalmente, oportunidade a algumas crianças de se expressarem sobre o que sabiam sobre as tradições natalícias, poderia ter apelado mais às vivências das mesmas e, através destas, ter introduzido novos conceitos e, inclusive, curiosidades. Dessa forma suscitaria, certamente, um ambiente mais sustentado num diálogo com as crianças, o que resultaria numa troca de saberes, que poderia revelar-se importante, tanto para as crianças que deverão ter a liberdade de expressar e transmitir o que sabem sobre cada assunto tratado, como para a M., que dessa forma enriqueceria a sua aula enquanto experiência e formação.

A leitura da história por parte da colega T., no meu entender, foi correta, uma vez que esta mostrou um tom de voz agradável e sereno. Fez várias entoações de voz durante e de acordo com o texto. Foi pertinente da sua parte solicitar às crianças que observassem a capa do livro e a descrevessem, bem como o facto de lhes ter mostrado as ilustrações existentes no decorrer da mesma.

14 de dezembro de 2012

Durante esta manhã, antes da realização da minha aula planeada no Domínio da Matemática, nós, estagiárias, ajudámos nos preparativos para a festa de natal que se iria realizar no dia seguinte.

De seguida, a educadora pediu às crianças que se sentassem nos seus lugares à mesa. Comecei por distribuir material, ficando cada criança com uma linha fronteira e com algumas árvores feitas de cartolina verde. Com recurso ao mesmo, fiz alguns exercícios relativos à teoria de conjuntos. Nos primeiros, fui pedindo às crianças que colocassem elementos no interior da sua linha fronteira. Comecei na quantidade 1 e fui enunciando quantidades, tendo o cuidado de que estas não fossem sucessivas, de modo a evitar que as crianças perfizessem os exercícios de uma forma automática. Solicitei, de igual forma, que representassem um conjunto vazio e, para finalizar, propus-lhes um exercício no qual teriam de adequar a quantidade de elementos às palmas que fui batendo. Posteriormente, propus às crianças a realização de um exercício de sequências com recurso ao mesmo material. Adequiei a dificuldade do exercício devida a esta ser a primeira vez que este Grupo iria realizar uma atividade semelhante. Expliquei-lhes o conceito de sequência, dizendo que iria apresentar-lhes um jogo novo, no qual existiriam apenas dois elementos, uma bola e uma árvore, embora, nas situações que lhes iria apresentar, estes se fossem repetir. Assim, fui relatando pequenos episódios, nos quais inseri os referidos elementos e os repeti sequencialmente, de forma a adequar as questões que pretendi colocar.

Após o intervalo da manhã, realizaram-se ensaios para a festa de natal com todos os Grupos dos 3, 4 e 5 anos.

Inferências

Ao realizar a atividade no Domínio da Matemática sobre os conjuntos, uma das dificuldades com a qual me deparei teve a ver com o tamanho tanto das imagens quanto das linhas fronteiras, uma vez que o tamanho destes dois materiais não se ajustava. Ou seja, nas situações em que foi necessário colocar um maior número de elementos no conjunto, as crianças sobrepuseram-nos, o que dificultou, posteriormente, a contagem dos mesmos. Outra das dificuldades que tive foi explicar, de forma simples e clara, a atividade sobre as sequências, visto que era a primeira vez que as crianças realizavam uma atividade deste tipo e que eu dirigia semelhante exercício.

1.2 2.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 4 anos)

Este período de estágio decorreu de 4 de janeiro de 2013 a 5 de abril de 2013. Fiz estágio 2.ª, 3.ª e 6.ª feira, das 9h às 13h, junto de um Grupo de crianças de 4 anos.

1.2.1 Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 24 crianças: 8 meninas e 16 meninos.

1.2.2 Caracterização do espaço e horário

Este grupo partilha com o outro grupo de crianças de 4 anos um amplo salão dividido por armários. A sala tem um espaço com um tapete, onde as crianças realizam atividades, outro espaço com 4 mesas com a mesma função, cantinhos da “casinha”, da leitura, vários armários para arrumação dos materiais (das e para as crianças), sendo um deles acessível para as mesmas. Há grandes janelas que, consequentemente, tornam o espaço iluminado. Há acesso direto ao recreio.

Quadro 3. Horário do Grupo A – Sala dos 4 anos

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Acolhimento – Canções de roda, jogos e higiene				
9:30	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo
10:30	Recreio				
11:00	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Educação pelo Movimento
12:00		Inglês	Educação pelo Movimento		Revisões
12:30	Jogos de Roda/ Estimulação à Leitura	Jogos de mesa/ Estimulação à Leitura	Cantinhos	Cidadania	Jogos de Roda
13:00	Almoço e recreio orientado e livre				
14:45	Música	Expressão Plástica no âmbito da matemática	Expressão plástica no âmbito do Conhecimento do Mundo	Experiencias/ ditados/gráficos/ desenhos em série*	Expressão Plástica
15:30	Expressão Plástica				
16:00	Relembrar o nosso dia				
16:30	Lanche				

1.2.3 Rotinas

Ao início da manhã, antes da realização das atividades, as educadoras propõem às crianças um momento de conversa. Cada criança tem, assim, a oportunidade de partilhar experiências. As *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 70) referem que:

(...) a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (p. 66)

Ressalvo ainda, que, por vezes, as atividades da Área do Conhecimento do Mundo são realizadas em conjunto, ou seja, as duas Educadoras lecionam para os dois Grupos.

1.2.4 Atividades curriculares não disciplinares

Algumas crianças, por escolha das mesmas e/ou dos pais, frequentam as atividades extra de *Ballet* e *Karaté*. Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996, p. 44) sustentam que “as crianças adquirem e reforçam a sua compreensão e competências sociais nos contextos em que se envolvem em atividades mútuas e válidas”. É pertinente o facto de que, para além das atividades incluídas nas rotinas diárias, as crianças tenham a oportunidade de escolher uma atividade onde libertem energias e tenham um momento de divertimento e lazer. Monteiro e Candeias (2012) dizem que:

Ao nível das atividades extracurriculares é de referir que estas assumem também um papel cada vez mais importante na educação das crianças em Portugal. Isso deve-se não só às mudanças estruturais no conceito de família como é referido por nós, mas também à maior importância que se dá atualmente ao facto de as crianças terem acesso a uma educação o mais diversificada possível, de forma a poderem ser adultos mais conscientes e preparados para as suas atividades futuras. (p. 14)

1.2.5 Relatos Diários

4 de janeiro de 2013

Neste dia em que iniciei o estágio na sala dos 4 anos, devido a motivos pessoais, as minhas duas colegas de estágio mudaram de local de estágio. Assim, realizei este momento sem parceiras de estágio.

Após o acolhimento no ginásio, que, como já havia referido, se realiza com todas as crianças do Jardim de Infância e Creche, a Educadora do Grupo B da sala dos 4 anos encaminhou as crianças para as casas de banho para que realizassem a higiene. Em seguida, dirigiram-se para a sala, sentaram-se no tapete e tiveram uma pequena conversa com a Educadora sobre o Natal e a Passagem de Ano. Posteriormente, apresentei-me e as crianças fizeram o mesmo. A Educadora leu a história *Elmer e o Grande Dia*, de David McKee. Durante a leitura da história, a educadora pediu que, através da visualização das imagens, as crianças recontassem a história.

Logo depois, uma das educadoras foi buscar uma caixa grande de plástico, opaca, e 6 bolas encarnadas. As educadoras dos 2 grupos pediram que as crianças realizassem exercícios sobre quantidade (adição e subtração) e noção espacial (em cima, em baixo, à frente, atrás, esquerda e direita).

Após o intervalo, foram para a aula de Educação pelo Movimento. Este Domínio é lecionado por outra educadora. Esta pediu que as crianças praticassem passes com o pé, a pares, e que contornassem os pinos com a bola. Por fim, jogaram futebol com duas balizas.

No Domínio da Matemática, a Educadora pediu às crianças que fizessem contagens. Distribuiu pelas crianças folhas de cartolina pretas plastificadas, uma caixa de algarismos móveis para cada duas crianças e flores de esponja. Colocou diversas questões sobre quantidades e pediu que na folha colocassem uma determinada quantidade de flores e o algarismo referente à mesma.

Fundamentação Teórica/Inferências

Antes do início das atividades existiu um momento em que as educadoras desenvolveram com as crianças um conjunto de pequenas conversas. Foi dada a liberdade a cada criança para falar do seu fim de semana, contar uma novidade, ou opinar acerca das atividades que nessa semana haviam ocorrido.

Antes de propor a atividade no Domínio da Matemática, a educadora pediu que as crianças iniciassem e continuassem **contagens**. Segundo Butteworth (2005, citado por Caldeira, 2009, p. 69), “a contagem é uma das primeiras formas que a criança tem para entrar em contacto com o sentido do número, e isto ocorre nas brincadeiras do quotidiano infantil.” Gelman e Meck (1978, citados por Caldeira, 2009, p. 69) sustentam que, ao contrário do que por norma se pensa, estas “capacidades de contagem não são o resultado da criança ter percebido a ideia de quantidade”, ao

realizar este tipo de exercício com as crianças levamo-las, através deste veículo, a compreender a “ideia de quantidade.”

7 de janeiro de 2013

Ao início da manhã, a Educadora teve uma pequena conversa no tapete com as crianças. Entre outros tópicos, abordou as atividades que as crianças haviam realizado no fim de semana. Às que tinham regressado de férias do natal, pediu que contassem como havia sido e que prendas tinham recebido.

Sendo dia de reis, a Educadora recontou a história dos três reis magos, solicitando sempre que as crianças participassem.

Na Área do Conhecimento do Mundo, a educadora realizou um pequeno resumo do que haviam aprendido até ali. Colocou questões sobre vários conteúdos, tais como: Em quantas partes está dividido o nosso corpo? Quais os membros incluídos em cada parte? Em seguida, pediu que observassem a imagem de uma menina, que a descrevessem, e que indicassem as suas diferenças em relação ao menino. Logo a seguir, questionou-as sobre os cinco sentidos e os órgãos correspondentes.

No Domínio da Matemática, com o material estruturado 3.º Dom de Froebel, pediu às crianças que representassem algumas construções já aprendidas (comboio, muro baixo, muro alto) e ensinou-lhes uma nova construção (cruzeiro). Deu orientações para a construção do mesmo e colocou questões ao nível do cálculo mental, através da formulação e resolução de situações problemáticas.

Fundamentação Teórica/Inferências

O **3.º Dom de Froebel** é um material composto por 8 cubos de madeira, que estão guardados numa caixa, também de madeira, em forma de cubo. Foi pertinente que a educadora tenha contado uma história envolvendo as crianças, enquanto lhes solicitava que realizassem as diferentes construções, uma vez que, tal como sustenta Caldeira (2009, p. 255), ao se recorrer a este material “pretende-se que as crianças realizem as construções que permitam actividades com variedade de raciocínios matemáticos”.

Durante a atividade, tanto do Domínio da Matemática como nas restantes, as crianças demonstraram-se entusiasmadas e participativas, e a Educadora, de uma

forma simples e cuidada, teve o cuidado de explicar os conceitos que estas, de alguma maneira, lhes mostraram não conhecer.

8 de janeiro de 2013

Ao início da manhã, no Domínio da Matemática, a Educadora pediu a algumas crianças que distribuíssem o material estruturado Cuisenaire. Colocou questões referentes ao nome do material e às diferentes cores e tamanhos das peças. Posteriormente, propôs um novo exercício: o Jogo das Estações. Este consiste em colocar uma peça, de um qualquer valor, que se denomina estação. De seguida, passa-se à construção dos comboios. Esta construção consiste em descobrir combinações de peças, que correspondem às carruagens. Estas carruagens, juntas, deverão equivaler, no seu valor, à primeira peça, ou seja, à estação.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora distribuiu folhas com um poema de Luísa Ducla Soares. Leu-o e pediu às crianças que o repetissem. As crianças foram ainda questionadas sobre as palavras que acabavam com o mesmo som. Ainda com a orientação da Educadora, as crianças, tiveram que pintar e/ou colar, numa casa desenhada na mesma folha, elementos que dela faziam parte.

No final da manhã, as crianças foram conduzidas pela Educadora para a sala onde se realizou a aula de Inglês. A Educadora que lecciona Inglês entrou e cumprimentou as crianças em inglês, sempre explicando o significado das palavras que utilizava, e contou-lhes uma história sobre o aniversário de uma personagem denominada *Little Elephant*. Explicitou novos termos nesta língua, tais como *guitar* ou *cake*.

Fundamentação Teórica/Inferências

O material **Cuisenaire** foi criado pelo belga Emilie Georges Cuisenaire. Como esclarece Caldeira (2009), em Portugal, sob orientação do Dr. João Nabais, o material Cuisenaire foi experimentado “tendo os resultados ultrapassado as expectativas” (p.125); este material estruturado é constituído por uma caixa, que completa, contém 241 peças, prismas quadrangulares com 10 diferentes cores e 10 diferentes tamanhos.

No **Jogo dos comboios**, “pedimos à criança para colocar à sua frente na posição horizontal, uma determinada peça”, é-lhe solicitado que “procure as diferentes

possibilidades de formar comprimentos iguais ao da primeira peça, colocando outras em linha recta, unidas pelas extremidades” (p. 128). Assim, com este jogo, é proposto às crianças a realização de exercícios pedindo que representem diferentes decomposições de números, solicitando, também, a leitura dos mesmos ou por comboios, ou por peças brancas, ou por cores e/ou por valores. A Educadora também poderá proceder à representação numérica no quadro ou distribuir às crianças algarismos móveis.

11 de janeiro de 2013

A Educadora lecionou Matemática com recurso a material não estruturado (caixa com algarismos em cartolina, borboletas de esponja de várias cores e folha de cartolina preta plastificada). Colocou às crianças várias questões referentes às diferentes cores das borboletas, associando-as ao material estruturado Cuisenaire. Pediu que as crianças realizassem diversos exercícios de cálculo mental, somas, subtrações, e associações entre o número e a quantidade.

Ao final da manhã, as crianças receberam a visita do escritor António Vieira, que lhes leu o livro *Formiga Barriguda*, da sua autoria. Antes de lhes contar a história, o escritor teve uma pequena conversa com as crianças sobre o significado que os animais tinham para elas. Disse-lhes, igualmente, que estas deveriam pedir aos pais que lhes contassem histórias. No final, pediu a uma das crianças para se vestir de formiga. Esta criança manteve-se ao seu lado enquanto o autor contou a história.

Fundamentação Teórica/Inferências

Entre diversas iniciativas para estimular o gosto pela leitura, Veloso e Riscado (2002, p. 28) nomeiam “a mala dos livros, (...) as feiras do livro, a leitura realizada pelos mais crescidos e dirigida aos mais pequenos ou a realização de concursos literários que têm por membros do júri crianças”. Chamam a atenção para que temos também a **visita dos escritores** ou dos ilustradores à escola que, “a partir de várias actividades relacionadas com o livro, abre outros tantos caminhos para a descoberta do mundo livresco”.

As crianças mostraram uma enorme curiosidade em saber um pouco da “vida” do escritor, em como criou as personagens, qual o porquê da escolha das mesmas e do tempo que este demorou a escrever a história. Foi-lhes dada oportunidade de satisfazer as suas curiosidades e ouvir a história lida por quem a escreveu.

14 de janeiro de 2013

Nesta manhã, as atividades na Área do Conhecimento do Mundo realizaram-se na horta. A Educadora levou as crianças para a horta, onde lhes pediu que observassem e nomeassem o que as rodeava. Questionou-as sobre a noção de seres vivos e, depois de dar oportunidade às crianças de responderem à questão, explanou o conceito; nomeou alguns exemplos presentes na horta e referiu as características comuns aos mesmos. Depois, pediu-lhes que observassem a horta de novo e que nomeassem outros seres vivos.

No Domínio da Matemática, a Educadora pediu que uma criança de cada mesa fosse buscar caixas dos materiais estruturados 3.º e 4.º Dons de Froebel. Após ter colocado questões sobre estes, pediu às crianças que realizassem uma construção que já haviam aprendido com o 3.º Dom e solicitou-lhes que construíssem o muro alto. A propósito desta construção, realizou exercícios de cálculo mental. Ao lado do muro alto, pediu que construíssem, com o 4.º Dom, o banco do jardim. Solicitou-lhes que, com um só gesto, fizessem outra construção diferente: duas cadeiras e a cadeira e mesa. Para finalizar, continuando a fazer questões de cálculo mental e criando pequenas situações problemáticas, introduziu uma nova construção com os dois dons: a mesa e as seis cadeiras.

Fundamentação Teórica/Inferências

As *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 79-80) referem que, na Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento das aprendizagens relativas à Área do Conhecimento do Mundo supõem também “uma referência ao que existe e acontece no **espaço exterior**”.

Ao realizar atividades no espaço exterior, nomeadamente na horta, a Educadora proporcionou às crianças um momento rico de aprendizagem.

15 de janeiro de 2013

A Educadora apresentou um novo material estruturado às crianças, as Calculadoras Papy. Primeiramente, pediu-lhes que observassem, manuseassem e descrevessem o material. Através da colocação de questões, levou as crianças a descobrirem de que é feito o material, bem como as formas e cores presentes nas peças. Levou-as a concluir que as peças são iguais, de forma quadrangular, e que a peça principal está dividida em quadrados do mesmo tamanho, cada um com uma cor

diferente: azul, branco, verde e cor-de-rosa. Num dos exercícios, solicitou que colocassem uma tampa no espaço azul (4 unidades) e outra no cor-de-rosa (2 unidades). No seguimento, representou no quadro a soma $4+2$ e estimulou as crianças a chegar ao resultado.

A Educadora pediu que as crianças se dirigissem para o tapete e, com o apoio de uma mala denominada Mala Mágica dos Sentimentos e Emoções, promoveu uma pequena conversa sobre sentimentos como a Felicidade ou a Tristeza. Através da visualização de imagens, deu oportunidade às crianças de, baseadas nas suas vivências, explorarem e opinarem sobre a imagem. Ou seja, solicitou que relacionassem os sentimentos explícitos na imagem com momentos e situações que lhes fossem importantes

No final da manhã, realizou-se a aula de inglês. A Educadora fez um resumo da que havia sido a última aula e distribuiu uma proposta de trabalho, que consistia em desenhar, dentro de cada quadrado, um presente do *Little Elephant*.

Fundamentação Teórica/Inferências

O material estruturado denominado **Calculadoras Papy** são baseadas no Minicomputador Papy, material inventado por George Papy, matemático belga e, Frederique Papy, professora de matemática. Este material “funciona como ábaco, que combina o sistema decimal, com o sistema binário e têm como base as cores das peças do material Cuisenaire” (Caldeira, 2009, p. 345).

Antes de pedir às crianças que realizassem exercícios com o material, a Educadora pediu que o observassem e o descrevessem, a fim de o conhecerem melhor e identificarem as cores e os valores numéricos das quatro partes em que os painéis estão divididos.

18 de janeiro de 2013

Esta manhã foi iniciada no Domínio da Matemática. Foram distribuídas caixas de 4.º Dom de Froebel por cada criança. A Educadora pôs questões dirigidas, que tinham a ver com contagens e cálculo mental. Em seguida, colocou questões sobre o material. Solicitou que realizassem a construção do banco do jardim. Para isso, distribuiu pequenos ‘meninos’ (feitos de papel), pedindo-lhes que colocassem em cima do banco do jardim um par de meninos. Desenhóu bonecos no quadro e colocou questões em relação à quantidade de elementos presentes num par e em dois pares.

Permitiu que uma das crianças assumisse o papel de Educadora, solicitando-lhe que tomasse a sua posição na sala e que realizasse questões aos colegas. Por fim, realizou a construção “mesa e duas cadeiras”. As crianças observaram-na e depois fizeram a sua própria construção.

A meio da manhã, realizou-se a aula de Expressão Motora, no ginásio. As crianças realizaram vários exercícios, passando por um percurso.

Ao final da manhã, a Educadora leu-lhes a história *A Raiz Sem Medo*, de Maria de Lourdes Soares e Paulo Galindro, sendo esta uma história ligada ao conteúdo os seres vivos.

Fundamentação Teórica/Inferências

O 4.º Dom de Froebel é composto por 8 paralelepípedos guardados dentro de uma caixa cúbica de madeira. Para além da construção acima referida, o banco do jardim, este material tem por base mais 16 construções: cadeiras; cadeira e mesa(s); cadeirão; ponte; tanque; poço; piano; carrocel; muro; escadas com degrau largo e estreito; escadas em caracol e dupla; cama e soldados. Caldeira (2009, p. 260) refere que, questionarmos “as crianças quanto às diferenças que encontram nas peças, em relação ao cubos apresentados no 3.º Dom, é uma das perguntas pertinentes a fazer num 1.º contacto com este material”. A mesma autora indica ainda que este material oferece maiores possibilidades de exploração, não só por ter um maior número de construções mas, também, porque estas “requerem da criança, maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior ‘ginástica’ mental”.

Foi pertinente o facto de a Educadora ter, primeiramente, pedido às crianças que descobrissem o que estaria dentro da caixa. Através de diversas questões, conduziu as crianças a realizar uma exploração coerente, como forma de conhecer o material com que iam trabalhar.

21 de janeiro de 2013

Hoje, como faltou a Educadora do Grupo A, a Educadora do Grupo B ficou com os dois Grupos.

Logo após o acolhimento no ginásio e a realização da higiene, a Educadora encaminhou as crianças para a sala de aula. No tapete, com os dois Grupos, iniciou uma pequena conversa sobre o fim de semana. Em seguida, escolheu um livro de

lengalengas e trava-línguas e perguntou-lhes quais as que já tinham aprendido e se tinham alguma para ensinar. Solicitou ainda que observassem uma imagem e que, através da mesma, a ajudassem a contar uma história. Finalmente, foram escolhidas cinco crianças para preparar uma surpresa: A Educadora deu a cada um o fantoche dos porquinhos e do lobo, com os quais contaram uma história aos colegas.

Posteriormente, a Educadora iniciou as atividades no Domínio da Matemática com o apoio do material estruturado Cuisenaire. Pediu que iniciassem uma escada crescente, dando ênfase ao facto de terem colocar as peças da esquerda para a direita. Com indicações de somas, subtrações, entre outras, pediu às crianças que colocassem em determinados degraus da escada cartões de imagens de meninos que entretanto distribuía.

Finalmente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora do Grupo B leu-lhes uma história *Ainda nada?*, de Christian Voltz. Em seguida, colocou algumas questões às crianças sobre a mesma.

Fundamentação Teórica/Inferências

Estrela (1992, p. 21) refere que “a introdução na sala de aula de **material didático** que o aluno pode contactar e manipular livremente constitui a revolução pedagógica” que “subverte a relação tradicional professor-aluno.” As crianças manuseiam o material desenvolvendo a capacidade de resolução de problemas (somas e subtrações) e o docente deixa de “deixa de ser o transmissor direto do saber para se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem”. Deverá ser promovido este desenvolvimento num ambiente “estimulador, de modo a suscitar o interesse e a participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia”.

Através do exercício realizado pelas crianças, em que as mesmas construíram a escada crescente e colocaram as imagens nos degraus corretos com o material Cuisenaire, foi pretendido pela Educadora que estas desenvolvessem a capacidade de adquirir competências numéricas.

22 de janeiro de 2013

Nesta manhã a Educadora titular do Grupo A não esteve presente. A Educadora do Grupo B iniciou a manhã, como habitualmente, com uma pequena

conversa no tapete. Perguntou como tinha corrido o dia anterior e deu oportunidade às crianças de partilharem com os colegas experiências ou uma qualquer novidade.

Posteriormente, pediu que as crianças do seu Grupo se dirigissem para os seus lugares à mesa e uma auxiliar contou uma história ao outro Grupo: *A árvore generosa*, de Shel Silverston.

Após o intervalo, a educadora propôs que pintassem uma imagem que depois foi ser cortada e montada como que um puzzle. Seguidamente, a educadora responsável por lecionar Inglês encaminhou as crianças para o ginásio. Sentados em roda no chão, ao som de uma música, fizeram gestos correspondentes à letra da mesma, ao mesmo tempo que assimilavam novas palavras tais como *hand*, *phone* ou *goodbye*.

Fundamentação Teórica/Inferências

As *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 21) salientam que, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para além de outros objetivos, deve ser contemplada a possibilidade de sensibilização a uma **língua estrangeira**.

Uma vez por semana, uma Educadora realizava com as crianças atividades que desenvolvessem o vocabulário ao nível da língua inglesa. Ao fazê-lo, abordava também a Expressão Musical, a Expressão Plástica e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Considero importante a realização deste tipo de actividades, fomentando a curiosidade das crianças sobre a língua estrangeira, mas, como nos referem as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 73), assumindo um “carácter lúdico e informal”.

25 de janeiro de 2013

Nas atividades referentes ao Domínio da Matemática, a Educadora utilizou o material estruturado Blocos Lógicos. Começou por colocar questões às crianças sobre o material e as suas características. Em seguida, pediu que retirassem meia dezena de peças e que, com as mesmas, realizassem uma construção à sua escolha. Utilizando uma dessas das construções, que expôs no quadro, efetuou diversas

questões sobre a quantidade de peças utilizadas e pediu que enunciassem os seus atributos.

Na Área do Conhecimento do Mundo, com o apoio de imagens alusivas aos constituintes da planta, tais com sementes, raízes, caules ou folhas, a Educadora colocou questões sobre as funções dos mesmos.

No final da manhã, a Educadora do Grupo B realizou jogos com as crianças de ambos os Grupos.

Fundamentação Teórica/Inferências

Serrazina (2005, citada por Caldeira, 2009, p. 140) sustenta que “a matemática deve ser ensinada desde o pré-escolar e de forma motivante para as crianças, para combater o insucesso”. Deste modo, é importante, que a Educadora proponha a realização de exercícios, em que as crianças utilizem material didático.

Neste dia utilizaram os **Blocos Lógicos**, material estruturado que é composto por 48 peças que diferem na forma (triangular, quadrangular, retangular e circular), cor (azul, amarelo e encarnado), tamanho (grande e pequeno) e espessura (grossa e fina). Com este material é possível realizar 48 combinações, isto é, cada peça caracteriza-se por ter quatro atributos e as peças diferem em pelo menos um atributo. Damas (2005, citado por Botas, 2008, p. 31) afirma que este material “foi imaginado de modo a exercitar a lógica e desenvolver o raciocínio matemático (...) estimula o pensamento da criança, através de actividades e jogos, que possibilitam um desenvolvimento integral, que muito mais além do que uma formação básica em Matemática”.

Caldeira (2009, p. 370) salienta que “as crianças devem explorar livremente, brincar, construir torres, formar figuras, tentar pequenas organizações”. Indo ao encontro do que esta autora refere sobre a exploração do material, considero que foi gratificante o facto de a Educadora ter pedido às crianças que retirassem meia dezena de peças, e que, com as mesmas, realizassem uma construção à sua escolha, e ainda que, através de uma das construções que a Educadora representou no quadro, tivesse colocado questões sobre a quantidade de peças utilizadas e pediu que enunciassem os seus atributos.

28 de janeiro de 2013

As crianças realizaram uma atividade, na Área do Conhecimento do Mundo, relacionada com as plantas. Cada criança tinha dois feijões, algodão e um copo. A Educadora pediu que as crianças enrolassem os feijões no algodão, e que colocassem dentro do copo. Depois, com a minha ajuda, as crianças colocavam um pouco de água. Os copos, com a identificação dos alunos, foram postos junto à janela. Cada um dos dias seguintes, uma criança ficaria responsável por regar as plantas.

Após o intervalo, realizei com as crianças uma atividade no Domínio da Matemática. Propus que, com o apoio do 4.º Dom de Froebel e bonecos em cartolina, realizassem a construção do banco do jardim e do carrocél. Através de algumas situações problemáticas, coloquei questões às crianças relacionadas com o sentido do número e cálculo mental.

No final da actividade, as crianças dirigiram-se para o recreio. Tive uma pequena conversa com a Educadora sobre os pontos positivos e a melhorar da atividade proposta anteriormente às crianças.

Fundamentação Teórica/Inferências

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, foi solicitada às crianças uma **experiência** relacionada com as plantas. Através de vários procedimentos, tinham de colocar um feijão num copo, em determinadas condições, para que germinasse e assim pudessem observar o desenvolvimento de uma planta.

Tal como Martins et. al. (2007) apontam, é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que a criança “começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p. 12). Na mesma linha de pensamento, os mesmos autores realçam que “a educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente”, ou seja, “a procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (p. 13).

Esta atividade gerou grande entusiasmo e curiosidade por parte das crianças.

29 de janeiro de 2013

As alunas estagiárias do 2.º ano realizaram uma aula na Área do Conhecimento do Mundo com o tema dos frutos, nomeadamente sobre a manga. Enquanto uma das estagiárias leu a história, a outra animava a leitura mostrando os frutos que surgiram. No final da mesma, colocaram algumas questões. Em seguida, com apoio de imagens que colocaram num flanelógrafo, mostraram às crianças a manga, pediram que a observassem, que falassem das suas cores, da semente e da árvore. Posteriormente as crianças provaram uma manga e foram colocadas algumas questões sobre o sabor e cor. Finalmente, foi proposto às crianças uma atividade no Domínio da Expressão Plástica, cada criança tinha uma folha de papel com uma manga desenhada. Tinham de pintar as folhas, colar bolinhas com papel crepe laranja e encarnado, de forma a preencher toda a imagem da manga.

Ao final da manhã, realizou-se uma pequena reunião com a Educadora, onde foram discutidos os pontos positivos e os pontos a melhorar da atividade proposta pelas colegas estagiárias.

1 de fevereiro de 2013

Durante a conversa no tapete, uma das crianças disse à Educadora que trouxe uma planta para mostrar aos amigos. Foi buscá-la e falou sobre a mesma aos colegas.

Em seguida, as educadoras dos dois Grupos propuseram às crianças a realização de uma experiência. Passaram à leitura do protocolo e colocaram em cima de uma mesa gerbérias brancas, 3 copos transparentes cheios em metade com água e 3 frascos de corantes (encarnado, azul, amarelo). As Educadoras cortaram um pouco do caule das flores, colocaram um pouco de corante em cada copo e, por fim, colocaram a flor, para que o caule ficasse dentro de água e as pétalas fora. Depois de assistirem à experiência, questionariam as crianças sobre o que acharam que poderia acontecer, mais tarde, às flores mergulhadas em água com corante e propuseram que cada um fizesse o registo (um desenho).

Posteriormente, as crianças realizaram a aula de Expressão pelo Movimento, no ginásio. Foram propostos, pela educadora que leciona esta área, diversos exercícios com as esponjas.

Ao final da manhã, uma das crianças levou um jogo/puzzle sobre os números em inglês. A Educadora propôs às crianças que realizassem diversos exercícios com o

apoio deste jogo. Cada peça tinha o número, uma quantidade de objetos correspondente, e o nome em inglês do mesmo.

Fundamentação Teórica/Inferências

De acordo com Boaventura, Faria, Chagas e Galvão (2013), a maioria das crianças é capaz de se envolver em atividades científicas e de formular hipóteses, fazer observações e interpretações relativas ao **trabalho experimental**.

Durante esta aula da Área de Conhecimento do Mundo, verifiquei que apenas alguns alunos tiveram dificuldade em observar e só depois interpretar. Boaventura et. al. (2013) salientam que uma das principais dificuldades reveladas por algumas crianças na realização de atividades experimentais é fazer uma correta distinção entre as observações e interpretações, ou seja, separar resultados de conclusões. Deste modo, o educador poderá desempenhar um papel importante, ao ajudar as crianças a separar estas duas etapas do trabalho experimental.

Durante a atividade experimental proposta pelas Educadoras, notou-se que não houve um cuidado em experimentá-la antes de a realizar junto das crianças, pois as pétalas não ficaram coradas como seria suposto. As Educadoras explicaram às crianças o objetivo da experiência e o que deveria ter acontecido, mas estas não tiveram oportunidade de observar. Assim, como refere Martins et. al. (2009), as educadoras deveriam ter tido atenção às variáveis e aos procedimentos a tomar para que a experiência resultasse, ou estarem previamente preparadas para possíveis imprevistos.

4 de fevereiro de 2013

Durante esta manhã, foi-me proposto pela Educadora a realização de uma aula ‘surpresa’ no Domínio da Matemática. Pediu-me que utilizasse como material de apoio para as crianças algarismos móveis, sapos feitos de esponja e folhas de papel plastificadas de cor.

Antes de iniciar a actividade, pedi que as crianças me descrevessem o material que tinham sobre a mesa. Coloquei várias questões dirigidas e pedi que realizassem exercícios de noção espacial, por exemplo: coloca em cima da folha 3 sapos; a esses sapos juntaram-se 2 mais à direita da folha. Fiz exercícios de noção de número, por exemplo: qual o número que está entre o 4 e o 6? coloca a quantidade de sapos que se refere a esse número abaixo da folha.

Ao final da manhã, como anteriormente tinha sido solicitado às crianças que levassem fruta, as Educadoras, com ajuda das estagiárias e com a participação das crianças, fizeram uma salada frutas.

Fundamentação Teórica/Inferências

Considero que para além dos exercícios por mim propostos às crianças, poderia, com o mesmo **material didático**, ter diversificado as estratégias e tornado esta atividade mais dinâmica. Tal como Botas (2008, p. 26) define, o material didático é “um recurso utilizado durante a acção do professor em que se conjuga a aprendizagem e a formação”. Segundo a mesma autora, o material didático divide-se em estruturado e não estruturado. O material que usei (sapos em esponja) é considerado material não estruturado, sendo aquele que “ao ser concebido não corporizou estruturas matemáticas, e que não foi idealizado para transparecer um conceito matemático, não apresentando, por isso, uma determinada função dependendo do seu uso da criatividade do professor”.

Logo, cabe ao Educador, através da criatividade, diversificar as estratégias de ensino, envolvendo as crianças ativamente na atividade de forma a conduzi-las e motivá-las a descobrir e desenvolver conceitos matemáticos.

5 de fevereiro de 2013

Ao início da manhã, a Educadora distribuiu por cada criança alguns copos com palhinhas de diversas cores. Antes de iniciar a atividade, colocou diversas questões às mesmas sobre números pares, ímpares e sobre o material estruturado que tinham recentemente manuseado, as Calculadoras Papy. Em seguida, pediu às crianças que descrevessem o material que observavam e solicitou que realizassem alguns exercícios. Por exemplo, pediu que as meninas retirassem uma quantidade de palhinhas diferente da dos rapazes e que as comparassem. Formulou situações problemáticas e pediu às crianças que as resolvessem. Finalmente, deu instruções e pediu que, com as mesmas palhinhas, as crianças construíssem uma sequência.

Fundamentação Teórica/Inferências

Ao longo das atividades observadas, pude constatar que a Educadora em diversos momentos realizou exercícios utilizando **materiais didáticos estruturados e**

não estruturados. Considero importante que, como defendido por Serrazina (1990, citada em Caldeira, 2009, p. 27), se proceda à “utilização de materiais, para que os indivíduos, através de modelos concretos, consigam compreender os conceitos matemáticos”. Pimm (1995, citado por Caldeira, 2009, p. 27) acrescenta que “é necessário que os materiais sejam tangíveis e significativos para a construção do conhecimento, assim como é também preciso, reflectir sobre as acções que se concretizam com eles”.

8 de fevereiro de 2013

Hoje realizaram-se os festejos de carnaval. Tanto as crianças como as Educadoras foram mascaradas. A manhã foi passada entre brincadeiras no recreio e a realização de uma proposta de trabalho. A Educadora pediu que as crianças desenhassem a sua máscara de carnaval e colassem papelinhos de cor à volta do mesma.

Fundamentação Teórica/Inferências

Segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério, 1997, p. 61), “a Expressão Plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora. As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu”.

Ressalvo que, durante esta atividade, as crianças desenhavam a sua máscara de carnaval com grande entusiasmo e faziam-no de forma pormenorizada.

4 de março de 2013

Devido à ausência da Educadora do Grupo A, uma outra Educadora (a que dá Inglês) a substituiu. Esta propôs às crianças que realizassem propostas de trabalho, preparadas previamente pela Educadora.

Numa das propostas de actividade, a Educadora pediu que as crianças completassem os grafismos. Após o intervalo da manhã, realizaram outra actividade: a Educadora solicitou às crianças que desenhassem livremente, com canetas de filtro, e pintassem com lápis de cera. Logo que terminassem esta atividade, foi permitido que as crianças modelassem plasticina.

Ao final da manhã, os Grupos dos 4 e 5 anos reuniram-se no ginásio, e uma das Educadoras solicitou a 6 crianças que dramatizassem a história que a mesma contou.

Fundamentação Teórica/Inferências

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) sugerem que no contexto do jardim-de-infância sejam criados “momentos para que as crianças narrem histórias, recorrendo a diversos materiais e estratégias, por exemplo: livros com imagens, fantoches, fotografias, objectos reais” (p. 41). Considero que foi gratificante para as crianças tivessem tido um momento de **dramatização** de uma história. A Educadora, ao solicitar a algumas crianças que dramatizassem a história, levou a que as crianças a participar “em actividades comunicativas” (p. 44); segundo estas autoras, estas actividades são “motores do desenvolvimento linguístico”, para além de proporcionarem momentos de prazer. Citando as mesmas autoras, concluo que a Educadora conduziu as “interacções comunicativas” e promoveu, deliberadamente, esta atividade num contexto de “experiências verbais no jardim-de-infância” (p. 44).

5 de março de 2013

Na Área do Conhecimento do Mundo, as educadoras juntaram os dois Grupos dos 4 anos e, primeiramente, contaram uma história: *Ciclo do azeite*, de Cristina Quental e Mariana Magalhães. A história conta a aventura de uma professora que faz uma visita de estudo à Quinta da Azeitoninha, com os seus alunos, e estes vão realizar muitas descobertas sobre o ciclo do azeite. Depois da leitura da história, as educadoras conversaram com as crianças e estas tiveram oportunidade de provar azeitonas e o azeite.

No Domínio da Matemática, a Educadora, para introduzir o material estruturado Tangram, contou a história de uma menina que deixou cair o seu espelho, de forma quadrada, e que este se partiu em 7 bocados. Pediu que as crianças abrissem o saco, onde se encontrava o Tangram, e que descrevessem as peças. A seguir, pediu que realizassem alguns exercícios com as mesmas, colocando perguntas sobre as formas das peças.

Mais tarde, realizou-se a aula de Inglês. A Educadora que a leciona pediu que as crianças recordassem tudo o que tinham aprendido.

Inferências

Considero que foi fundamental as Educadoras terem iniciado a atividade na Área do Conhecimento do Mundo através da leitura de uma história, transportando assim as crianças para o contexto de uma Quinta, onde através da visita de estudo de alunos, descobriram a origem do azeite e da azeitona. Igualmente importante foi o facto de as crianças terem tido a oportunidade de provar pão com azeite e azeitonas (verde e preta). Utilizando os vários sentidos conheceram o ciclo do azeite.

8 de março de 2013

Neste dia, como previamente agendado, eu e algumas colegas estagiárias realizámos as aulas planeadas assistidas pelas Supervisoras da Prática Pedagógica. Tinha-nos sido pedido que cada uma de nós realizasse atividades com as crianças na Área do Conhecimento do Mundo, no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no espaço de tempo de 60 minutos.

Na Área do Conhecimento do Mundo, cujo tema que me fora dado pela Educadora titular do Grupo A era *a fruta*, falei-lhes da Anona. Levei a anona para que todas as crianças a pudessem conhecer através dos cinco sentidos. Mostrei imagens, em folhas A3, da árvore, do fruto e das utilidades do mesmo. Inicialmente, dialoguei com as crianças sobre as suas frutas favoritas; pedi-lhes que me falassem das mesmas. Em seguida, apresentei a minha fruta favorita (a anona) e pedi que as crianças a observassem e tocassem a fim de a conhecer. Por fim, levei copos de plástico com pedaços de anona para que as mesmas a provassem.

No Domínio da Matemática, usei o material estruturado Cuisenaire e algarismos móveis, e com material não estruturado (folhas A4 de cor, plastificadas, divididas ao meio na horizontal; pequenas imagens de frutos plastificados – banana, anona, maçã e laranja). Pedi que as crianças realizassem alguns exercícios. Por exemplo: pedi que colocassem, na parte superior da folha, 5 anonas, e, na parte inferior, a peça do Cuisenaire correspondente a essa quantidade.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, adaptei a história *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi, para “A Anona Gigante” e, com o apoio de máscaras das personagens, pedi que as crianças dramatizassem a história enquanto a contei.

Ao final da manhã, decorreu a reunião com as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica e as Educadoras Cooperantes. Em conjunto com Professoras e

Educadoras fizemos uma retrospectiva das atividades realizadas e uma pequena reflexão sobre os aspetos positivos e os que devemos melhorar.

Fundamentação Teórica/Inferências

Esta manhã de atividades é fundamentada no capítulo das planificações.

11 de março de 2013

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora distribuiu pelas crianças folhas A4 com uma proposta de trabalho. Pedia-se que, nos quatro retângulos da esquerda para a direita, as crianças ilustrassem a história que lhes ia contar. Enquanto leu a história de “Os três porquinhos”, parou e pediu que ilustrassem determinado acontecimento da história.

No Domínio da Matemática, com o material estruturado Cuisenaire e o material não estruturado algarismos móveis (em tamanho grande), a Educadora pediu que algumas crianças distribuíssem o material e, em seguida, colocou questões dirigidas sobre o material que observavam. Pediu que as crianças realizassem alguns exercícios. Por exemplo, pedia que identificassem o número e procurassem a peça correspondente a essa quantidade; dava pistas sobre a peça que retiraram e dizia: “vão buscar a peça que tem o valor do número que está entre o 5 e o 7”. Realizaram a construção da escada e foram concretizados diversos exercícios com a mesma. Finalmente, cada criança teve oportunidade de brincar livremente com o material.

A Educadora questionou-me se gostaria de realizar alguns exercícios com as crianças e assim o fiz. Através das construções feitas por elas, realizadas apenas com 5 peças, coloquei questões sobre o que construíram e pedi-lhes que me descrevessem a construção por cores ou por valores.

Fundamentação Teórica/Inferências

Enquanto meio de representação, o **desenho**, tal como as outras estratégias da Expressão Plástica, partindo da iniciativa da criança ou, como neste caso, proposto e orientado pela Educadora, deve partir das vivências individuais, ou em grupo, das crianças. Tal como salientam as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997),

Recriar momentos de uma atividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido. (p. 62)

Cumprindo este objetivo das *Orientações Curriculares*, a Educadora, enquanto leu a história, pediu que as crianças ilustrassem determinados acontecimentos da mesma.

12 de março de 2013

Ao princípio da manhã, o pai de um dos meninos foi à escola para lhes falar sobre a origem do vinho, tema inserido na Área do Conhecimento do Mundo. Através de imagens projetadas no *datashow* e alguns vídeos, explicou às crianças como se plantavam as videiras, como se apanhavam as uvas, quais as características das mesmas e, por fim, como é que estas davam origem ao vinho. Num dos vídeos mostrados, as crianças puderam ver e entender quais os processos de transformação das uvas em vinho. No final, tiveram a oportunidade de provar uva branca e uva preta.

No Domínio da Matemática, com o apoio dos materiais estruturados 3.º e 4.º Dons, a Educadora pediu que as crianças, através de instruções, realizassem a construção da ponte baixa. Durante a construção da mesma, colocou às crianças questões de cálculo mental e raciocínio lógico.

A aula de Inglês foi realizada numa das salas do ATL (Atividades dos Tempos Livres). A Educadora propôs que as crianças desenhassem os elementos que fazem parte da cabeça e, em seguida, com o seu e o meu apoio, que ligassem as partes constituintes da cabeça à legenda correta em inglês.

Fundamentação Teórica/Inferências

Spodek e Saracho (1998) mencionam que os pais podem “ser convidados a ler histórias para as crianças, orientar grupos pedagógicos, ajudar nas rotinas de sala de aula e servir como recursos, usando seus conhecimentos e habilidades especiais para enriquecer o programa. Eles também podem participar como auxiliares de ensino” (p. 170). Os mesmos autores mencionam que “o trabalho com os pais é uma parte importante da educação em qualquer nível, especialmente quando se trata de crianças muito pequenas” (p. 184).

Penso que terá sido importante neste dia, a Educadora ter convidado o **pai de uma das crianças a participar nas atividades**, e este ter-se disponibilizado para a

realização de uma atividade com as crianças, promovendo assim uma troca de experiências e vivências.

15 de março de 2013

Neste dia, estiveram presentes na Escola as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica. Foi proposta uma aula 'surpresa' a uma das minhas colegas estagiárias. Uma das Professoras Supervisoras solicitou-lhe que realizasse uma atividade, no âmbito do Domínio da Matemática, recorrendo ao material estruturado Cuisenaire, com o tema da *subtração*, somente até à peça que vale 5 unidades. Inicialmente, a colega começou por fazer uma revisão da construção da escada; pediu que as crianças a lessem por cor e valor, pela ordem crescente e decrescente. Através de uma pequena história, pediu-lhes que realizassem exercícios de cálculo mental, sempre de forma abstrata.

O final da manhã foi marcado pela reunião com todas as colegas estagiárias, Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica e as Educadoras Cooperantes.

Fundamentação Teórica/Inferências

Considero que a aula 'surpresa' realizada pela colega de estágio não foi de encontro ao solicitado pela Professora Supervisora. Esta pediu que a colega propusesse exercícios de subtração, não passando o valor de 5 unidades, com o apoio do material estruturado Cuisenaire. A colega começou por colocar às crianças questões sobre o valor e cor das peças e simultaneamente construíam a escada por ordem crescente. Este exercício foi realizado de forma correta, pois, tal como Caldeira (2009, p. 131) refere, "se ordenarmos as peças, unindo-as lateralmente segundo os seus comprimentos, formamos uma 'escada'. A partir dela fazem-se uma série de jogos de extrema importância."

A colega pediu que as crianças enumerassem as peças por ordem crescente ou decrescente, subindo e descendo a escada. Mas, em seguida, deveria ter iniciado a realização de exercícios de subtração. Não foi o que aconteceu. A colega colocou questões sobre a subtração de forma abstrata e não pediu às crianças que solucionassem tais operações representando-as com o material.

2 de abril de 2013

Para este dia, durante a manhã, propus às crianças a realização de algumas atividades por mim planejadas, inseridas na Área do Conhecimento do Mundo, no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com o tema os *frutos*, explorando somente o fruto do Cacau.

Na Área do Conhecimento do Mundo, com o apoio de imagens em *PowerPoint*, sementes de cacau e o fruto do cacau, pedi que observassem, sentissem e cheirassem o fruto e questionei-as se o conheciam. De seguida, passei um vídeo, de dois minutos, sobre o fabrico do chocolate. Falei-lhes então do fruto, mostrei-lhes imagens da árvore e de como o fruto do cacau, através de várias transformações, dá origem ao chocolate. As crianças tiveram também a oportunidade de ver o fruto e as sementes de cacau, de as cheirar e provar. Em seguida, mostrei-lhes o cacau e chocolate (em pó e líquido). Por fim, experimentaram os três tipos de chocolate (chocolate preto, de leite e branco) e descobriram quais as suas diferenças.

No Domínio da Matemática, abordei o tema das frações, noção de unidade, metade e quartos. Com o apoio de material alternativo não estruturado, quadrados que representavam chocolate, divididos em quatro e as metades e quartos recortados, comecei por explicar o conceito. Por exemplo, perguntei-lhes se queriam metade ou um quarto do chocolate. Expliquei, no quadro, que o quadrado representa um chocolate e que cada um dentro do envelope tem o chocolate inteiro, dividido em metade e em quartos. Posteriormente, através de situações problemáticas pedi que realizassem alguns exercícios.

Finalmente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, li a história *A Casinha de Chocolate*, dos Irmãos Grimm. Antes de iniciar a leitura da história, enquanto preparava o espaço, levei uma caixa de música, pedi que fechassem os olhos e pensassem em coisas boas enquanto ouviam a música. Depois da leitura da história, propus que pensassem na história, nas personagens, nos cenários e que, em grupo, numa tela, retratassem a história da forma como a imaginavam.

Fundamentação Teórica/Inferência

Inicialmente, na Área do Conhecimento do Mundo, apoiei-me em imagens de *powerpoint*, apelativas, sobre a árvore e as transformações sofridas pelo fruto até dar origem ao chocolate. Spodek & Saracho (1998, p. 335) referem que as imagens “devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e

não devem conter um excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante”. Em seguida, as crianças visualizaram um vídeo sobre o fabrico do chocolate. De acordo com os mesmos autores, “os filmes, os slides e os audiovisuais ajudam as crianças a compreenderem diversos fenómenos”. Posteriormente, mostrei o fruto e as sementes do cacau e, finalmente, dei-lhes a provar os três tipos de chocolate. Considero que estas atividades por mim propostas durante esta manhã de estágio correram bem e tiveram um fio condutor. Considero ainda que foi importante, utilizando os cinco sentidos, ter levado as crianças a descobrirem e conhecerem a origem do chocolate.

No Domínio da Matemática, um dos aspetos a melhorar apontados pela Educadora titular foi o facto de, durante a formulação dos exercícios, eu não ter diversificado as estratégias. Através da formulação de uma situação problemática poderia ter colocado mais questões. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma das coisas que deveria ter tido em atenção foi a forma como li a história, nomeadamente dando mais atenção à entoação com que a lia e à expressão facial.

5 de abril de 2013

Ao início da manhã, a Educadora começou o dia com atividades no Domínio da Matemática. Pediu às crianças que realizassem contagens. Distribui uma bola de plasticina por cada criança. Enquanto distribuía, colocou questões às crianças sobre a quantidade de bolinhas de plasticina que já tinha distribuído e as suas diferentes cores. Dividiu a sua bola de plasticina em duas metades e questionou as crianças sobre o que tinha acabado de fazer. Em seguida, pediu que fizessem o mesmo.

A meio da manhã, fui assistir a uma aula ‘surpresa’, realizada no Domínio da Matemática, por um dos colegas de estágio que se encontrava numa sala dos 5 anos. Foi-lhe proposto a realização de adições e subtrações com o apoio do material estruturado Cuisenaire. O colega começou por pedir que retirassem a peça verde escura e a peça encarnada, colocando-as na horizontal, e questionou as crianças – por exemplo, perguntando “Qual a peça que junto com a encarnada completa o tamanho da verde escura?”. Em seguida, pediu-lhes que decompusessem uma das peças do Cuisenaire, usando diversas formas de combinação e nunca repetindo as peças.

Após um pequeno intervalo, realizámos uma reunião, onde o colega refletiu sobre a aula dada e em que cada uma de nós falou dos aspetos positivos e a

melhorar. Em seguida falou a Educadora titular do Grupo de 5 anos e, finalmente, a Professora Supervisora.

Fundamentação Teórica/Inferências

A atividade iniciada pela Educadora ao início da manhã tinha por objetivo exemplificar de que forma eu deveria ter procedido na formulação dos exercícios no Domínio da Matemática, durante a minha aula sobre o fruto cacau. Esta exemplificou e explicou-me que, mesmo sendo o material diferente do usado na minha aula, poderia ter diversificado os exercícios e ter dinamizado mais a aula. Por exemplo, deveria ter realizado divisões e questionado as crianças sobre o que observaram.

Quanto à aula ‘surpresa’ realizada pelo meu colega de estágio, penso que esta não foi totalmente conseguida. Inicialmente, o colega pôs às crianças questões sobre as peças, fazendo uma revisão sobre os valores de cada peça. Logo a seguir, ao invés de formular situações problemáticas onde incluiria adições e subtrações (que seriam resolvidas pelas crianças, recorrendo às peças do Cuisenaire), só colocou perguntas sobre os valores das peças. Julgo que também lhe faltou um pouco de dinâmica na aula e foi pouco desafiante. Por outro lado, o colega manteve uma boa relação com as crianças e circulava na sala dando apoio às crianças.

1.3 3.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 5 anos)

Este período de estágio decorreu de 8 de abril de 2013 a 21 de junho de 2013. Fiz estágio 2.ª, 3.ª e 6.ª feira, das 9h às 13h, junto de um Grupo de crianças de 5 anos.

1.3.1 Caracterização do Grupo

O Grupo A era composto por 25 crianças: 14 meninas e 11 meninos

1.3.2 Caracterização do espaço e horário

A sala do Grupo é ampla. Contém um espaço com almofadas, onde as crianças regularmente realizam algumas atividades, como o “Bom dia”, um momento de conversas sobre o fim de semana ou outros assuntos, nomeadamente comentários às atividades que fizeram. Há um outro espaço com mesas para pares de crianças, onde realizam a maior parte das suas actividades. À frente das mesas, na parede, há um quadro branco, outro de giz e a secretária da Educadora, onde está colocada a

Cartilha Maternal de João de Deus para a realização das lições. Na varanda, existem um cantinho da “casinha”, um cantinho da “garagem”, um cantinho das “construções” e vários armários para arrumação dos materiais (das e para as crianças), um deles acessível aos mesmos.

À volta da sala, nas paredes, logo à entrada do lado esquerdo situam-se os cabides, alguns placares para exposição de trabalhos, uma estante para livros e para os dossiês de arquivo de trabalhos.

Esta sala tem grandes janelas que, consequentemente, a caracterizam como um espaço iluminado.

Quadro 4. Horário do Grupo A – Sala dos 5 anos

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções	Rodas e canções
9:30	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à escrita Matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à escrita Matemática	Iniciação à leitura e escrita
		Iniciação à Matemática		Iniciação à Matemática	
10:30	Atividades de ar livre				
11:00	Iniciação à Matemática	Educação pelo Movimento	Iniciação à matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à matemática
11:30	Iniciação à escrita Matemática	Iniciação à leitura e escrita	Iniciação à escrita matemática		Iniciação à escrita Matemática
12:30	Jogos livres e orientados	Biblioteca de turma Cantinhos da sala de aula	Jogos livres e orientados	Informática/ Biblioteca de turma Cantinhos da sala de aula	Jogos livres e orientados
13:00	Almoço				
13:30	Atividades ao ar livre				
14:30	Conhecimento do Mundo	Educação para a cidadania/ experiências/ área projeto	Música	Conhecimento do Mundo	Ditados gráficos/ desenhos de série
15:00	Expressão Plástica	Expressão Plástica		Expressão Plástica	Terminar e arrumar trabalhos
15:45	Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	Estimulação à leitura e escrita/ escrita matemática	Inglês
16:30	Lanche				
16:45	Jogos livres e orientados Karaté	Jogos livres e orientados	Jogos livres e orientados Ballet	Jogos livres e orientados	Jogos livres e orientados

1.3.3 Rotinas

As rotinas deste Grupo de 5 anos são similares às dos outros dois Grupos onde estagiei. Iniciam, contudo, o tempo letivo mais cedo (às 9.00h). Já na sala, começam com o momento de “Bom dia”, acima referido, e segue-se, por norma, a aprendizagem da leitura e da escrita pela *Cartilha Maternal* de João de Deus.

1.3.4 Atividades curriculares não disciplinares

À semelhança do Grupo de 4 anos, uma vez por semana, algumas meninas do Grupo têm, por opção, aula de *ballet*, e um grupo de meninos e meninas tem aula de *karaté*.

1.3.5 Relatos Diários

8 de abril de 2013

O dia começou com o acolhimento no ginásio junto aos Grupos de crianças dos 2, 3 e 4 anos. Realizaram jogos e cantaram. Em seguida, depois da higiene, reuniram-se no tapete da sala do Grupo A os dois Grupos dos 5 anos. Conversaram sobre o fim de semana e contaram novidades.

A Educadora titular do Grupo A chegou e pediu que as crianças se sentassem nos lugares à mesa. Começou por perguntar a data e escrevê-la no quadro e distribuiu as capas da escrita, referindo a cada criança o trabalho que tinha para fazer. Referiu-lhes que, por agora, eu iria ficar na sala com eles e que os ajudava nas tarefas. Explicou-me a rotina da sala e como eu poderia apoiar o trabalho das crianças na aprendizagem da *Cartilha Maternal*. Pediu às crianças que, à medida que acabassem os trabalhos, se dirigissem ao quadro para aprenderem uma nova letra, e a outras para fazer a leitura de textos.

Mais tarde, depois do intervalo da manhã, a Educadora iniciou as atividades no Domínio da Matemática. Distribuiu por cada crianças o material de apoio estruturado as Calculadoras Papy (duas calculadoras para cada criança). Pediu que realizassem exercícios de decomposição de números. Numa calculadora, representavam as unidades e, na outra, as dezenas com o menor número de marcas.

Fundamentação Teórica/Inferências

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nesta escola, as crianças aprendem a escrita e leitura das letras através **Método de Leitura de João de Deus**, poeta e pedagogo inovador.

Ruivo (2009, p. 107) refere que “aprender a ler não pode ser um simples acto mecânico, mas um meio de aprender a raciocinar” e “a unidade principal da leitura é a palavra”. A mesma autora indica que:

(...) a Cartilha é o suporte físico do Método e uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separadas, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da Cartilha! Mas João de Deus criou o seu Método e deu-lhe corpo através das páginas do livro a que chamou Cartilha Maternal ou Arte de Leitura. (P. 118)

Campagnolo (1979, p. 11) considera que “a leitura pode ser considerada como um processo fundado na aptidão do leitor a estabelecer associações directas entre o sentido, a expressão gráfica e a expressão fónica dos componentes significativos”. Deste modo, a “aprendizagem da leitura depende estritamente da natureza do código escrito: a simplicidade da aprendizagem é função da simplicidade do código escrito”.

Ruivo (2009, p. 122) salienta que “A metodologia de João de Deus recusa-se tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas (crítica frequentemente dirigida aos métodos silábicos), permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura significativo.” Nesta Metodologia, as palavras depois de lidas pelas crianças são contextualizadas contribuindo para “o enriquecimento lexical do aluno”. Carvalho (1982, p. 7) refere que o Método João de Deus é “racional, analítico e muito ligado à língua portuguesa”.

Na *Cartilha Maternal* estão incluídas 25 lições, cada letra consoante tem uma mnemónica e são ordenadas em função do seu número de valores. Assim, “o método explica as regras de uma forma organizada, sistemática e rigorosa o que facilita ao professor e ao aluno o ultrapassar de dificuldades que, se não se apresentam na leitura, acabam por emergir na escrita” (Ruivo, 2009, p. 124).

9 de abril de 2013

A Educadora distribuiu por cada criança uma folha. Pediu que algumas crianças lessem os textos que estavam nos retângulos e que, dentro dos mesmos, elaborassem o desenho, com lápis de carvão, referente à parte da história que foi lida.

No final, descobriram que o texto retratava a história de “Os Três Porquinhos” e foi-lhes solicitado que a pintassem com lápis de cor.

Depois do intervalo da manhã, a Educadora pediu que as crianças se dirigissem ao ginásio para realizarem as atividades no Domínio da Expressão pelo Movimento. A educadora que leciona este Domínio propôs que realizassem um exercício de percurso com arcos e, por fim, jogaram ao “Caçador”.

No Domínio da Matemática, foram distribuídas fichas de trabalho. Era pedido que as crianças, através de indicações, pintassem as barras do gráfico de acordo com as mesmas, sendo que se referiam à quantidade de animais na quinta. Em seguida, a Educadora pediu que referissem a quantidade de animais pela ordem crescente e comparassem as quantidades de animais.

Fundamentação Teórica/Inferências

Uma vez por semana, uma Educadora realiza com as crianças uma aula de 45 minutos de **Expressão pelo Movimento**. Nesta aula, procura propor às crianças diversos jogos, com o objetivo de as mesmas se movimentarem e expressarem “sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem” (Rabinovich, 2007, p. 28); a realização de jogos e diversas brincadeiras desenvolve “aprendizagens sociais, em que a criança desenvolve espírito de grupo e, conhecendo seus limites e potencialidades, bem como a de seus colegas, podendo, assim, apropriar-se progressivamente da imagem global do seu corpo, conhecendo e identificando as suas diferentes partes” (p. 76).

12 de abril de 2013

Ao início da manhã, as crianças tiveram uma pequena conversa com a Educadora sobre as sementes de chá ou ervas aromáticas. Foi-lhes dito que, neste dia, iriam á horta semear ou plantar. A Educadora pediu que as crianças relembbrassem o filme que tinham visto na tarde do dia anterior, sobre as aves. Uma das crianças levava saquetas de chá e a Educadora lembrou que o que tinha sido pedido eram sementes ou plantas; naqueles pacotes de chá já estavam as plantas secas que não podem ser semeadas ou plantadas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora pediu que as crianças identificassem, no quadro, as letras que escrevia, pela ordem da *Cartilha Maternal*, em maiúscula e minúscula. Em seguida, distribuiu as capas dos trabalhos de

escrita e explicou às crianças os trabalhos que tinham a fazer. Solicitou que eu apoiasse as crianças na escrita de frases no quadro, enquanto ela apoiava algumas crianças na leitura de pequenos textos.

Ao final da manhã, na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora pediu que eu fosse com pequenos grupos de crianças à horta, com ajuda de uma auxiliar, plantar e/ou semear as plantas e sementes trazidas pelas crianças. Antes de o fazermos, a Educadora dirigiu-se para a rua com as crianças e, no recreio, dialogou com as crianças sobre o tema das plantas, pediu que recordassem o que já tinham aprendido sobre esse tema.

Fundamentação Teórica/Inferências

A Educadora pediu que observassem e descrevessem as plantas e sementes que tinham levado, com o objetivo de conduzir as crianças a saberem nomear as mesmas. Em seguida, colocou questões sobre os seres vivos, neste caso, as plantas e a sua constituição, procedendo, assim, à identificação das **concepções alternativas** das crianças.

As crianças apresentaram assim as suas ideias “que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erro de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (Cachapuz, 1995, como citado em Martins et. al., 2007, pp. 28-29), sobre os seres vivos, as plantas e os seus constituintes.

15 de abril de 2013

Antes de dar início às atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora teve uma pequena conversa com as crianças dos dois Grupos de 5 anos, no tapete, sobre o fim de semana. Depois, pediu que se dirigissem aos seus lugares e que colocassem nas capas os trabalhos que tinham em cima da mesa. Em seguida, depois de serem distribuídas as capas de escrita, iniciaram o trabalho e, enquanto a Educadora deu uma nova lição da *Cartilha Maternal* a um grupo de 5 crianças, eu dei apoio na leitura e escrita de palavras e frases, individualmente.

No Domínio da Matemática, a Educadora pediu às crianças que realizassem contagens. Recorreu ao material estruturado Cuisenaire, pediu que abrissem a caixa e que retirassem a peça que vale o dobro do valor da peça amarela e a colocassem na

vertical; depois, que retirassem a peça que vale mais 3 unidades que a peça verde clara; em seguida, a peça que tem o valor equivalente ao de 2 pares e por fim a peça que tem menor valor par. No quadro, escreveu os dados, indicação e operação e propôs que as crianças criassem uma situação problemática utilizando estes dados. Pediu ainda que as crianças realizassem comparações entre as peças e a soma das mesmas, representada com o menor número de peças. Ao final da manhã, foi-lhes proposto que concluíssem os trabalhos que tinham dentro das capas de matemática.

16 de abril de 2013

A manhã iniciou-se com uma pequena conversa sobre um tema já aprendido há algum tempo, o tema do sistema solar. A Educadora pediu que lhe referissem a ordem dos planetas e que lhe enunciassem as características do nosso planeta.

No Domínio da Matemática, com o apoio do material estruturado 3.º e 4.º Dons de Froebel, a Educadora pediu que as crianças realizassem a construção da mobília da sala. Colocou-lhes questões referentes à situação problemática apresentada: a Joana tinha lá em casa 4 amigas e a mãe tinha feito bolo que ia dividir pelas amigas. Se a Joana não comeu bolo e cada uma das amigas comeu 1 fatia de bolo, em quantas partes estava dividido o bolo? Se cada amiga mais a Joana bebeu 2 copos de sumo, quantos copos de sumo foram bebidos ao todo? Será que ao todo foram uma dezena ou uma dúzia de copos de sumo? Em seguida pediu que construíssem o poço e colocou questões referentes a uma situação problemática: A Joana e as amigas queriam regar as flores e, o pai da Joana tinha enchido um grande jarro com quantidades diferentes durante toda a semana. A Educadora colocou questões referentes à quantidade de água retirada em cada dia, pediu que comparassem as quantidades e que somassem o total de baldes de água retirados do poço.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora pediu que as crianças recordassem as letras pela ordem da *Cartilha Maternal*, escrevendo-as no quadro. Posteriormente distribuiu letras móveis e folhas pelas crianças e propõe que façam um ditado. Solicitou que, enquanto um grupo de crianças faziam o ditado, as outras, com as letras móveis, construíssem palavras que se fossem lembrando. O Grupo foi dividido; a uma parte, a Educadora pediu que escrevessem uma frase e, a outra, parte, outra frase diferente.

Fundamentação Teórica/Inferências

No Método de Leitura de João de Deus, entre outras estratégias para apelar ao bom desenvolvimento das crianças na leitura e na escrita, tal como afirma Ruivo (2009, p. 353), “o uso de **letras móveis**” é a segunda estratégia mais aplicada pelas Educadoras. Estas utilizam as letras móveis em sala de aula e as crianças, individualmente ou em grupo, manipulam o material didático.

As letras móveis são um material de grande valor pedagógico, pois permitem “aceder à construção e desconstrução de palavras, à construção de novas palavras através de sílabas de uma palavra dada e até à construção de frases quer sejam ditadas quer sejam copiadas” (Ruivo, 2009, p. 353).

19 de abril de 2013

Nesta manhã, como já havíamos programado, o nosso grupo de estagiárias realizou um teatro para todas as crianças da instituição. A peça de teatro intitulava-se *Branca de Neve e os sete anões*. Foi apresentada no ginásio e foi também solicitada a participação das crianças durante a representação da mesma.

Depois do intervalo da manhã, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora distribuiu as capas que contêm os trabalhos das crianças e explicou-lhes o que cada um tinha a realizar. Solicitou que eu lesse com uma criança e que apoiasse as demais crianças na leitura e escrita.

Ao final da manhã, na Área do Conhecimento do Mundo, a Educadora dirigiu-se com as crianças para a sala de vídeo, onde tiveram oportunidade de visualizar um vídeo sobre os pinguins. Antes do mesmo começar e durante a sua visualização, a Educadora fez uma contextualização do tema e colocou diversas questões.

Fundamentação Teórica/Inferências

Considero que foi gratificante o facto de, em conjunto com as colegas estagiárias, termos realizado um **teatro para as crianças**. Ao contrário da peça que nos foi proposta realizar anteriormente, com fantoches, esta teve uma preparação de papéis, adereços, espaço e ensaios.

Tal como Aredes et al. (2004, p. 2) referem, “o trabalho em conjunto é que vai dar a direção da peça, criando uma atmosfera criativa e impondo uma disciplina

própria, que surgirá do compromisso interior do grupo. Interesse mútuo e cooperação são fatores essenciais para sua evolução”.

22 de abril de 2013

Durante esta manhã, com o tema das aves, mais particularmente sobre a avestruz, apresentei a minha aula programada.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, comecei por propor às crianças que construíssem um puzzle. Dei pistas e pedi que descobrissem a característica do animal que estava representado na imagem. Em seguida, pedi que procurassem a peça onde estivesse escrita essa característica, a lessem, escrevessem no quadro e a introduzissem numa frase. Solicitei, também, a algumas crianças que escrevessem a frase no quadro e que, através das sílabas dadas, descobrissem a palavra de uma das características. Por fim, referi as palavras (“asas”, “patas”...) e cada uma das crianças teria de construir uma frase com as palavras por mim enunciadas. Através de exemplos pedi, também, que mencionassem palavras que rimassem.

Na Área do Conhecimento do Mundo, depois de as crianças terem reconhecido a imagem da avestruz obtida pela leitura, composição e escrita de palavras, dialoguei com as mesmas sobre a avestruz, as suas características, a sua locomoção, o seu habitat, a sua reprodução. Levei um ovo de avestruz, pedi que o observassem, tocassem e conversei sobre o seu desenvolvimento.

Finalmente, no Domínio da Matemática com o apoio do material estruturado, Cuisenaire, propus que as crianças realizassem um exercício de itinerários. Distribuí folhas de papel com quadrículas e solicitei que, através de indicações, as crianças fizessem um “Jogo dos Caminhos”, colocando nas quadrículas as peças do Cuisenaire referentes aos passos dados pela avestruz para chegar ao ninho, tendo como referência que cada quadrícula é um passo da avestruz que equivale à peça branca, a nossa unidade de medida.

Fundamentação Teórica/Inferências

Caldeira (2009, p. 126) aponta que, “para além do desenvolvimento da lógica matemática, o material **Cuisenaire** possui um considerável valor na educação sensorial”. Através do “Jogo dos Caminhos” realizado pelas crianças, podemos praticar o sentido espacial, ou seja, praticar a “compreensão espacial” sendo esta

“necessária para interpretar, compreender e apreciar o nosso mundo, que é intrinsecamente geométrico”.

Ao serem desafiadas a descobrirem novos caminhos, “integrados na formação matemática e nas várias áreas de aprendizagem”, as crianças desenvolvem a sua “compreensão” (Caldeira, 2009, 173). Durante o ‘caminho’, podemos sugerir desafios de cálculo, formular situações problemáticas e pedir que façam correspondência com outros materiais.

23 de abril de 2013

A Educadora iniciou o dia com atividades no Domínio da Matemática. Começou por distribuir as capas com os trabalhos, explicou o que cada um tinha para fazer, e apoiou, individualmente, as crianças nos exercícios. A seguir, distribuiu, por cada criança, material não estruturado alternativo, caixas com flores e folhas de papel plastificadas divididas em 4. Pediu às crianças que realizassem subtrações mentalmente e que, logo a seguir, descrevessem o material que tinham consigo e a sua utilidade. Em seguida, solicitou que indicassem como se representa em fração $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$. A Educadora formulou uma situação problemática através de uma história, escreveu no quadro, em numeração romana, os números 9 e 5. Cada criança teve que colocar a quantidade de flores referente aos números dados e referir o espaço onde as colocou. Finalmente, solicitou que colocassem no canto superior direito menos uma flor que anteriormente e que indicassem como se representa esse número em numeração romana.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como de rotina, a Educadora distribuiu as capas e explicou a cada criança o que tinha para fazer. Foi-me proposto dar uma das lições da *Cartilha* a 5 crianças. Comecei por rever a letra que já tinham aprendido, referi as regras da leitura daquela letra e solicitei que lessem palavras e as introduzissem numa frase.

Fundamentação Teórica/Inferências

A Educadora, ao utilizar **materiais manipuláveis**, permitiu que as crianças, através da acção, elaborassem linhas de pensamento concretas, a fim de desenvolver o seu raciocínio lógico. Piaget e Inhelder (1975, citados por Alsina, 2004, pp. 8-9) reforçam que “a criança aprende a partir da acção sobre os objectos”. Os diversos

materiais podem, por vezes, ser a causa de algumas distrações das crianças, visto que a manipulação destes objetos é, para as mesmas, muitas vezes encarada como mera brincadeira. Mas, “se soubermos propor a experimentação de forma adequada a cada idade e, a partir daí, fomentar o diálogo e a interacção necessários”, o material facilitará o processo para a abstracção, “porque fomentará a descoberta e tornará possível uma aprendizagem sólida e significativa”.

26 de abril de 2013

A Educadora distribuiu as capas para que as crianças iniciassem as atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Enquanto as crianças realizavam os trabalhos, foi-me solicitado que fizesse, com cada uma, a elaboração do presente para o dia da mãe.

Após a realização do trabalho do dia da mãe, a Educadora propôs-lhes que, numa folha A3, com lápis de cor, preenchessem a folha com a palavra *mãe*.

Logo a seguir ao intervalo da manhã, enquanto algumas crianças acabavam os trabalhos, outras liam, com o meu apoio e da Educadora, as novas lições da *Cartilha Maternal*.

29 de abril de 2013

A Educadora fez uma revisão de todas as letras do alfabeto. Enquanto escrevia, no quando, a letra maiúscula e minúscula, colocava questões às crianças sobre o nome da letra que vinha a seguir. Em seguida, distribuiu as capas da escrita e referiu a cada um o que tinha realizar. Pediu a algumas crianças que se dirigissem ao quadro para aprenderem a grafia de uma nova letra. Apoiou algumas crianças na leitura de novas lições da *Cartilha*.

Logo depois do intervalo, no Domínio da Matemática, a Educadora pediu que cada criança fosse buscar uma caixa do material Calculadores Multibásicos. Começou por colocar questões de adições, através do cálculo mental. Questionou as crianças sobre o conceito de uma dezena, uma centena e um quarteirão. Pediu que uma das crianças lesse o número que escreveu no quadro, e que cada uma o representasse numa só placa do material, ou seja, que colocassem na placa, da direita para a esquerda, 5 peças amarelas, 2 verdes e 1 encarnada, representando 125 centenas. A Educadora através da formulação de uma situação problemática, pediu a participação das crianças na elaboração da mesma, utilizando o número 125. Estava esta

quantidade de peixes a brincar com 120 estrelas-do-mar. Lançou a pergunta: Quantos animais ao todo se encontravam a brincar? Pediu que, com as duas placas iguais juntas e a terceira placa mais afastada, resolvessem a operação $125+120=245$. Finalmente, pediu que realizassem uma divisão, utilizando somente uma placa. Tinham de distribuir 10 peixes por 2 grupos, ou seja, realiza a operação $10\div 2=5$. Em seguida, propôs que realizassem uma ficha referente às atividades realizadas anteriormente.

Fundamentação Teórica/Inferências

Nabais (1986, citado por Caldeira, 2009, p. 188) defendia que “a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências”. João António Nabais, seminarista, foi quem nos deu a conhecer este material, os **Calculadores Multibásicos**, implantando-o na escola que fundou em 1959, o Colégio Vasco da Gama, em Meleças. Este material é constituído por três placas, duas da mesma cor e uma de cor diferente, cada uma com cinco furos e, por peças que se encaixam formando torres, de cor amarela, verde, encarnada, azul, lilás e cor-de-rosa.

Quando é proposto às crianças manusear este material, estas realizam diversos exercícios de exploração de atributos, de associação e comparação, de contagem de quantidades, de ordenação, através de jogos em várias bases, de compreensão do sistema decimal, de valores de posição (classes e ordens), de leitura de números inteiros, de introdução da base decimal (e atividades com outras bases), de operações aritméticas (e provas) e finalmente de situações problemáticas. Estes termos referidos anteriormente são exemplos do interesse pedagógico deste material (Caldeira, 2009, p. 188).

30 de abril de 2013

A Educadora distribuiu uma folha, pelas crianças, com a proposta de trabalho do Domínio da Matemática. Pela visualização da imagem nela contida, as crianças, com o apoio da Educadora, deveriam formular uma situação problemática. A Educadora escreveu no quadro dados, indicação e operação. Solicitou que, depois de observar e descrever a imagem, lhe indicassem os dados. No desenho, entre outras coisas, havia uma quantidade de gatos em cima do telhado da casa, na janela e à porta. Foi pedido às crianças que indicassem a quantidade de gatos em cada zona e

colocassem nos dados. Em seguida, tiveram que referir que operações deviam realizar para resolver a situação problemática. Foi solicitado a uma das crianças que resolvesse a operação no quadro.

Após o intervalo, a cada criança foi entregue uma flor em cartolina para que escrevessem Dia da Mãe e a data, e para que, no verso, desenhassem a mãe.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, apoiei algumas crianças na leitura de pequenos textos e na elaboração da prenda para o dia da mãe.

Ao final da manhã, realizou-se a aula de Expressão Motora.

Fundamentação Teórica/Inferências

A propósito da **formulação de problemas**, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999, p. 18) referem que as crianças “devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar”, assim como criar momentos em que estas desenvolvam “a auto-confiança necessária para fazê-lo”.

Foi pertinente o facto de a Educadora, indo ao encontro dos objetivos referidos pelos autores supracitados, ter solicitado às crianças que realizassem a proposta de trabalho referente ao Domínio da Matemática, onde lhes foi pedido que observassem a imagem, que a descrevessem e que com os dados recolhidos formulassem uma situação problemática.

3 de maio de 2013

Nesta manhã, assisti à aula programada de uma colega de estágio, no Grupo B de crianças de 5 anos, com o tema *porquinho da Índia*.

No Domínio da Matemática, através do apoio do material estruturado 3.º e 4.º Dons de Froebel, e através de uma história do porquinho que se perdeu, a colega pediu que as crianças elaborassem a construção da escadaria e, em seguida, a mobília da sala. Enquanto lhes contava a história, colocou questões de cálculo mental, conceito de dezena, dúzia, centena, quarteirão. Formulou uma situação problemática, trabalhando a subtração, e solicitou que as crianças a resolvessem, com o seu apoio, e pediu ainda que uma criança a resolvesse no quadro.

Na Área do Conhecimento do Mundo, a colega fez uma contextualização sobre o animal que lhes tinha levado, o porquinho-da-índia. Dialogou com as crianças sobre a origem, a classe, a alimentação e o habitat deste animal. Para a última característica levou um globo, para mostrar onde se localizava o habitat natural. Em seguida, através da observação de imagens questionou as crianças sobre as diferenças entre vários porquinhos-da-Índia. Mostrou o porquinho que levou, a sua alimentação e o que é necessário para lhe criar um habitat. Finalmente, realizou um jogo sobre as características do porquinho: através de imagens e palavras no quadro, as crianças tinham que assinalar a resposta correta.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, propôs que as crianças legendassem as imagens colocadas no quadro; estas eram sobre as características o porquinho.

6 de maio de 2013

Devido à ausência da Educadora titular do Grupo A, as actividades dos dois Grupos de 5 anos foram conjuntas. Ao início da manhã, reuniram-se no tapete da sala e ensaiaram as músicas para uma apresentação no evento no Dia da Criança.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora distribuiu as capas dos trabalhos e explicou a cada criança o que deveria realizar. Durante a manhã, dei apoio individual a cada criança na leitura e escrita.

Após o intervalo, no Domínio da Matemática, a Educadora colocou questões referentes à quantidade de um par, o dobro de um par, uma dúzia, uma dezena, meia dúzia, meia dezena e um quarteirão.

Neste dia solicitei à Educadora autorização para propor às crianças a realização do dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

10 de maio de 2013

Nesta manhã, estiveram presentes as Professoras Supervisoras da Prática Pedagógica, que propuseram a algumas estagiárias aulas ‘surpresa’, onde teriam que realizar exercícios com as crianças no âmbito do Domínio da Matemática. Fui uma das escolhidas; propuseram-me que realizasse somas e adições com o apoio do material estruturado Calculadores Multibásicos.

Numa primeira fase, coloquei questões às crianças sobre o material. Em seguida, através de uma história, formulei uma situação problemática e solicitei a uma das crianças que a resolvesse no quadro, com o meu apoio.

Posteriormente, assisti à aula ‘surpresa’ de uma das colegas estagiárias. Foi-lhe proposto também a realização de adições e subtrações com transporte, com o apoio do material estruturado Calculadores Multibásicos. Começou por iniciar o conto de uma história, com a ajuda das crianças, e, em seguida, formulou uma situação problemática. Solicitou que representassem os números com as peças dos calculadores nas placas correspondentes e que depois resolvessem na placa do resultado.

Fundamentação Teórica/Inferências

Piaget e Inhelder (1975, citados por Alsina, 2004, pp. 8-9) reforçam que, sempre que se iniciar uma nova introdução de competências matemáticas, se deveria “incluir a **manipulação de diferentes materiais**,” pois “só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa”.

Penso que foi positivo o facto de, através de uma história, ter formulado uma situação problemática e ter solicitado a uma das crianças que a resolvesse no quadro, com o meu apoio. Após a realização da atividade ‘surpresa’ pude refletir e considerei que poderia ter dinamizado a aula e ter realizado exercícios mais desafiantes para as crianças, captando assim a sua atenção e motivando as mesmas para solucionar a situação problemática.

13 de maio de 2013

A Educadora deu início às atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Distribuiu os cadernos de escrita pelas crianças e explicou o que cada uma tinha que realizar. Posteriormente, receberam a visita de duas senhoras que, depois de uma pequena conversa sobre poupar, lhes propuseram um jogo. O Grupo foi dividido em dois, e cada subgrupo teve que escolher um porta-voz. Através da história sobre uma viagem, foi proposto às crianças que selecionassem, de entre várias imagens, as que achavam necessárias levar para a viagem.

14 de maio de 2013

Nesta manhã foi-me proposto pela Educadora, no Domínio da Matemática, a realização de 3 construções, com o apoio dos materiais estruturados 3.º e 4.º Dons de Froebel. Através das mesmas, deveria formular situações problemáticas e solicitar às crianças a sua resolução. Comecei por contar uma história, solicitando a participação das crianças. Enquanto lhes contava a história, pedi que construíssem o banco do jardim, o carrocel, os soldados e, finalmente, a mobília da sala. Fui colocando questões de cálculo mental, de raciocínio lógico e pedi que uma das crianças resolvesse a situação problemática com o meu apoio.

Posteriormente, a seguir ao intervalo, li a história *Avestruz Mariluz*, de Rachel Chaundler e Bernardo Carvalho. Durante a leitura, fiz entoações de voz e mimei as personagens. Pedi a participação das crianças, acompanhando-me com gestos.

Fundamentação Teórica/Inferências

Ao final da manhã propus ler uma história às crianças com o intuito de, por um lado, terminar as atividades realizadas com as crianças com o tema da avestruz; por outro lado, e fundamentalmente, realizar com as mesmas a **hora do conto**.

Tal como afirma Lequeux (s.d., citada por Veloso e Riscado, 2002, p. 28), a hora do conto “trata-se de um momento cuja magia resulta de uma série de factores de que relevam o contexto, a disposição relativa dos intervenientes e as modelações de voz do leitor/contador.” Logo, desta situação que une o leitor/contador a uma assistência “expectante e suspensa das suas palavras resulta a ansiedade com que é esperada a sua repetição em determinado espaço de tempo previamente estabelecido”. Cabe ao leitor/contador conseguir moderar as repercussões do entusiasmo revelado pelas crianças e fazer com que este momento seja provido de alguma liberdade de imaginação, mas não encarado como um momento de recreio, uma vez que, tal como afirma a supracitada autora, “a leitura exige momentos de silêncio e de pausa para a impregnação e gozo sensorial.” Assim, a ‘mudez’ que muitas vezes se dá nas crianças, em virtude do quão suspensas ficam no enredo, torna-se benéfica e propicia um maior usufruto das reconhecidas vantagens que estes momentos proporcionam.

17 de maio de 2013

Ao início da manhã, logo após a Educadora ter distribuído as capas da escrita e explicado o que cada criança deveria realizar, solicitou-me que lecionasse uma lição da *Cartilha*, a lição do *nh*, para 5 crianças. Com estas, revi a lição do *h* e comecei por lhes ensinar que o *n* e o *h* juntos se leem “*nh*”. Pedi que fizessem a leitura de algumas palavras e que, com as mesmas, construíssem frases.

Depois do intervalo, realizou-se o ensaio para uma apresentação que se iria realizar numa inauguração de um espaço em Sintra. Enquanto a Educadora esteve ausente da sala, revi com as crianças as lengalengas e destrava línguas que tinham aprendido e ensinei outras.

Ao final da manhã, estive a arquivar trabalhos realizados pelas crianças.

Fundamentação Teórica/Inferências

Foi importante que, durante o meu estágio com este Grupo de crianças, a Educadora me tenha dado a oportunidade de lecionar a pequenos grupos de crianças, algumas **lições de *Cartilha Maternal***.

Sim-Sim (2001, citada por Ruivo, 2009, p. 118) salienta que “o professor deve ter uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências como são a leitura e a expressão escrita. Desta forma, o método é complexo e requer do professor, mais do que do aluno, um conhecimento profundo da língua.” Assim, concluo que será sempre pertinente termos a oportunidade de colocar em prática a teoria que vamos aprendendo, para podermos refletir sobre os aspetos a melhorar e nos tornamos melhores profissionais.

20 de maio de 2013

A Educadora deu início às atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, distribuiu as capas e explicou às crianças os exercícios que deveriam realizar. Durante esta atividade dei apoio individual, na leitura e escrita, às crianças.

Após o intervalo, com o apoio do material estruturado Geoplano, a Educadora pediu que as crianças realizassem a construção livre com figuras geométricas, iniciando assim as atividades no Domínio da Matemática. Em seguida, pediu que referissem o que construíram. Uma das crianças usou um trapézio para a sua

construção. A Educadora pediu que todos observassem a sua construção e lhe indicassem se teriam usado a forma geométrica, trapézio, na sua construção. Colocou várias questões às crianças sobre o que tinham construído e que formas geométricas usaram. Desenhou no quadro uma casa e pediu que as crianças a representassem no seu Geoplano.

Durante a tarde realizaram-se ensaios para a festa de final de ano, e eu organizei alguns trabalhos elaborados pelas crianças.

Fundamentação Teórica/Inferências

O **Geoplano** é material manipulável estruturado. Segundo Serrazina e Matos (1988, p. 14), uma das grandes vantagens deste material “é a sua mobilidade,” fazendo com que “os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições”. O facto de ser “um aparelho dinâmico,” que permite “desenhar” e “apagar” facilmente e, possibilitando a verificação rápida de hipóteses é outra das suas vantagens específicas, comparando este com uma folha de papel que limita as experimentações.

Serrazina e Matos (1988, p. 8) referem que, quando numa determinada atividade no Domínio da Matemática, se dá “aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais”, esta atitude não se direciona somente a “fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto”.

21 de maio de 2013

A Educadora começou a manhã com atividades no Domínio da Matemática, recorrendo ao material estruturado Calculadores Multibásicos. Através do conto de uma história, criada por si, formulou uma situação problemática: Um crocodilo que gostava muito de comer peixe, comeu, durante a semana, em cada dia, uma quantidade de peixes. A Educadora pediu às crianças que representassem com os calculadores a operação que teriam de realizar, que a resolvessem e, finalmente, que dessem uma resposta completa. Em seguida, ensinou uma nova ordem – a ordem dos milhares. Pediu que representassem numa só placa dos calculadores a idade do crocodilo, 1234 anos. Finalmente, pediu que representassem a idade do pai do crocodilo, 3151 anos, e colocou questões sobre as ordens e sobre as classes a que pertenciam os números.

Neste dia solicitei à Educadora autorização para propor às crianças do Grupo dos 4 anos a realização do dispositivo de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo.

Ao final da tarde, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças iriam ver um filme sobre os crocodilos, mas como não foi possível, a Educadora realizou um pequeno diálogo com as crianças sobre os répteis.

Fundamentação Teórica/Inferências

Na Área do Conhecimento do Mundo, durante o decorrer das atividades propostas às crianças, a Educadora demonstrou que teve a preocupação e cuidado de **planejar** e adequar devidamente as temáticas a trabalhar.

Dieguez e Coêlho (1976, p. 7) sustentam que o “educador/professor através da realização de um plano deverá desenvolvê-lo (...) de maneira flexível tanto na duração quanto no conteúdo e adequando-o ao estágio de desenvolvimento de cada criança”. Os mesmos autores, na mesma linha de pensamento, evidenciam que o educador/professor deverá “procurar sempre oferecer situações lúdicas, de jogos, trabalho criador, música e outras atividades artísticas pelas quais”, de forma a que as crianças “venham a alcançar os objectivos” propostos.

Hoje verifiquei que, embora fosse essa a intenção da Educadora, um imprevisto – a impossibilidade de passar o vídeo sobre os crocodilos, a levou a, rapidamente, substituir a atividade prevista por uma outra, com a qual não se desviou do objetivo inicial: o diálogo sobre os répteis.

24 de maio de 2013

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Educadora distribuiu as capas de escrita. Apoiei as crianças na leitura e escrita de palavras.

Ao final da manhã, a Educadora pediu que os chefes de sala distribuíssem o material estruturado, Tangram, e iniciou as atividades no Domínio da Matemática. Solicitou que representassem um barco, que tinha previamente desenhado no quadro, com o Tangram, e que depois decalcassem a figura. Em seguida, pediu que escolhessem apenas uma cor e que pintassem a imagem. Distribuiu as capas para que, à medida que as crianças acabassem o exercício anterior, iniciassem os que estavam dentro das capas.

Fundamentação Teórica/Inferências

O **Tangram**, material estruturado, é outro dos materiais didáticos utilizados no contexto de sala de aula pelas educadoras. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) esclarecem que este material é

(...) constituído por sete peças (figuras geométricas): um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes geometricamente iguais. Este material permite realizar uma enorme variedade de actividades que implicam o desenvolvimento do sentido espacial e criativo dos alunos. (p. 137)

Durante a realização desta atividade, através do apoio do material estruturado, pude observar que as crianças já tinham alguma destreza no manuseamento do mesmo. No entanto, o que mais dificultou a atividade foi o facto de terem que, ao mesmo tempo, construir a figura do barco e, com alguma destreza motora, decalcar as peças, de forma a que, ao tirar todas, ficasse o desenho das figuras geométricas.

27 de maio de 2013

Neste dia pude observar uma manhã de atividades preparadas por uma das colegas estagiárias. As atividades inseridas na Área do Conhecimento do Mundo, no Domínio da Matemática e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tinham como tema principal as abelhas. Ressalvo que só me foi possível observar as atividades propostas às crianças na Área do Conhecimento do Mundo. Durante a visualização de um vídeo sobre a vida das abelhas, a colega colocou questões às crianças sobre as características das mesmas. Explicou também como estas fabricavam o mel.

Inferências

Considero positiva a atividade proposta pela colega estagiária às crianças na Área do Conhecimento do Mundo. Durante realização da atividade, a colega mostrou que tinha pesquisado sobre o tema e, também deu a oportunidade às crianças de partilharem o que sabiam sobre as abelhas. A colega somente completava as ideias das crianças com os conceitos mais corretos e científicos e sempre se mostrou disponível para tal. A atividade teve um fio condutor e as crianças demonstraram-se atentas e entusiasmadas.

28 de maio de 2013

Hoje, houve ensaios para o concerto de inauguração de um espaço em Sintra.

31 de maio de 2013

É de salientar que neste dia foi comemorado na escola do Dia da Criança.

No início da manhã, houve ensaios para uma apresentação no dia da criança, pois, no dia seguinte, as crianças iriam cantar fora. Organizei alguns trabalhos realizados pelas crianças. A meio da manhã, as crianças realizaram várias brincadeiras livres no recreio e, ao final da manhã, realizou-se um espetáculo de circo por duas pessoas (um malabarista e uma contorcionista). O almoço neste dia foi diferente: realizou-se um piquenique no recreio da escola.

3 de junho de 2013

Ao início da manhã, pude observar as atividades preparadas por uma das colegas estagiárias na sala dos 5 anos. Esta propôs às crianças atividades que tinham como tema principal a *borboleta*.

Iniciou as atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lendo *A Lagartinha Comilona*, de Eric Carle. Enquanto lia a história, colocava perguntas sobre a mesma e sobre as imagens. Em seguida, pediu que as crianças abrissem os envelopes e construíssem um puzzle e descobrissem em que se transformou a lagartinha. Após a construção do puzzle, referiu que, atrás das peças do puzzle, existiam algumas palavras e solicitou que, com as mesmas, construíssem uma frase. Num momento posterior, requereu que construíssem as palavras *lagarta* e *borboleta* com as letras móveis, e que, com as mesmas letras da palavra *borboleta* construíssem outras palavras.

No Domínio da Matemática, através do material estruturado Geoplano, propôs a realização de um itinerário, com o objetivo de ajudarem a borboleta a encontrar a flor. Pediu às crianças que colocassem os elásticos, segundo as suas indicações, por exemplo: a borboleta voou 5 espaços para a direita; em seguida, 3 espaços para baixo. Associou o conceito de par, meia dezena e meia dúzia.

4 de junho de 2013

Durante o início desta manhã, a Educadora distribuiu as capas de trabalhos referentes ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Ao longo da manhã apoiei as crianças na leitura e escrita de palavras.

Após o intervalo da manhã, foi-me solicitado pela Educadora cooperante e pela Diretora da Instituição a realização de uma aula 'surpresa' no Domínio da Matemática. As atividades seriam com apoio do material estruturado Cuisenaire, propondo às crianças a realização de exercícios de adição e subtração e, ainda, formulação e resolução de situações problemáticas. Comecei por realizar contagens com as crianças e coloquei questões de cálculo mental. Em seguida, solicitei que retirassem das caixas determinadas peças e que somassem os seus valores, representando no quadro a operação. Finalmente, formulei uma situação problemática: pedi que, com o meu apoio, realizassem o cálculo recorrendo ao Cuisenaire, e requeri a uma criança que a resolvesse no quadro. Após a realização dos exercícios, deixei que as crianças brincassem livremente com as peças.

Inferências

Após a realização das atividades com as crianças, utilizando o material de apoio estruturado Cuisenaire, refleti sobre mesma e, em conjunto com a Educadora Cooperante e a Diretora da Instituição, concluí que, apesar de manter uma boa relação com as crianças e de ter utilizado o material de forma correta e, ainda, de ter apoiado as crianças na resolução de exercícios, a atividade poderia ter sido mais desafiante e dinâmica. Deveria ter diversificado as estratégias. Quando formulei a situação problemática, deveria ter tido em atenção o facto de criar algum estímulo desafiante captando melhor a atenção das crianças.

7 de junho de 2013

Neste dia, devido à ausência da Educadora e das crianças da sala onde me encontro que se encontravam na viagem de finalistas a Alcobaça, fui para a sala do Grupo de 4 anos, onde já havia estagiado anteriormente.

A Educadora iniciou as atividades no Domínio da Matemática. Pediu às crianças que realizassem contagens e solicitou que lhe indicassem como se representavam alguns números graficamente.

Distribuiu por cada criança um menino e uma menina, o João e a Joana, e círculos plastificados, e formulou a seguinte situação problemática: o João e a Joana gostavam muito de jogar à bola, a mãe ofereceu-lhes 6 bolas, e como ambos não se entendiam e queriam ficar com todas as bolas, a mãe sugeriu que dividissem a quantidade de bolas igualmente por cada um. Pediu que, com o seu apoio, as crianças que distribuíssem as bolas pelo João e pela Joana, para que cada um ficasse com a mesma quantidade. Dividiram 6 bolas por 2 crianças e cada criança ficou com 3 bolas, ou seja, $6:2=3$. Após este exercício, referiu às crianças que iria propor outro exercício semelhante mas que o iriam resolver sozinhos.

Inferências

Muitos problemas que trabalham a divisão, quer por agrupamento, quer por distribuição surgem no dia-a-dia. A divisão por agrupamento é geralmente resolvida com materiais concretos ou desenhos e a divisão por distribuição por tentativa e erro. As crianças vão distribuindo os objectos pelos diferentes elementos e comparando os resultados até todos estarem iguais. Também aqui a linguagem oral começa a preparar o caminho para a estrutura multiplicativa, relacionando os números de um modo diferente da estrutura aditiva.

11 de junho de 2013

Durante esta manhã de estágio, dei a minha aula programada, sobre o tema dos animais, nomeadamente a Centopeia.

Dei início às atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Distribuí por cada criança um saco com letras móveis e uma folha de cartolina A4. Utilizando o *PowerPoint*, coloquei um texto, e pedi que algumas crianças o lessem em voz alta. Neste texto, havia palavras e imagens (de uma bola, de uma centopeia, de uma escola). Solicitei às crianças que, com as letras móveis, construíssem palavras referentes às imagens. Pedi que as lessem e que, utilizando-as, fizessem outra frase.

Na Área do Conhecimento do Mundo, ainda recorrendo a imagens em *PowerPoint*, coloquei questões às crianças sobre a Centopeia, dando oportunidade de cada um referir o que sabe sobre as mesmas e anunciar as suas curiosidades. Em seguida, falei das características da centopeia, do seu habitat, da sua alimentação e reprodução.

Fundamentação Teórica/Inferências

Julgo que esta aula por mim realizada foi bem conseguida. O texto usado no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita era apelativo, adaptado à idade e utilizei as **novas tecnologias como estratégias de ensino**. Tal como Ruivo (2009, p. 360) sustenta, “a utilização de ferramentas informáticas foi considerada benéfica na divulgação e actualização de práticas conducentes com a Cartilha Maternal”.

Optei também por, na Área do Conhecimento do Mundo, pedir que as crianças observassem as imagens no *PowerPoint*, a fim de estas conhecerem melhor o animal que lhes apresentei.

14 de junho de 2013

Devido a hoje ser dia de *Roulement*, a Educadora titular do Grupo de crianças onde me encontrava não compareceu na escola. A Educadora do Grupo B encaminhou a sua turma para a sala, levando também as crianças do Grupo A. Pedi que nós, as estagiárias, distribuíssemos um livro para cada criança, enquanto ela entregava trabalhos a algumas crianças para os finalizarem.

Após o intervalo da manhã, a Educadora solicitou que contássemos uma história. Escolhemos *O Cuquedo*, de Clara Cunha e Paulo Galindro. Com a participação das crianças, contámos a história e, em seguida, pedimos que a dramatizassem. Finalmente, recordámos com as crianças diversas lengalengas e destrava línguas.

Fundamentação Teórica/Inferências

Magalhães (2008, p. 58) afirma ainda que “durante a infância a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade, a promoção de uma regularidade de leitura junto deste grupo etário torna-se, indiscutivelmente, uma aposta promissora”. Logo, entre outros aspectos, para se desenvolver uma correta promoção da leitura junto da faixa etária da Educação Pré-Escolar é necessário que as crianças desenvolvam as “competências linguísticas e sociolinguísticas; o domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória”. No que diz respeito à introdução do texto literário, Magalhães (2008) destaca que “cativar as crianças pequenas para a audição de textos que recriam a literatura oral e tradicional é uma primeira opção que se poderá revelar acertada” (p. 62).

As rimas que usámos enquadram-se na literatura oral e tradicional e, como foi possível perceber pela boa disposição das crianças, são bem-vindas entre os dois Grupos.

17 de junho de 2013

Ao início da manhã, a Educadora começou por distribuir as capas da Escrita e explicou o que cada criança tinha para fazer. Apoiei as crianças na leitura e escrita de palavras e/ou frases.

Após o intervalo, realizei a atividade do Domínio da Matemática, sendo esta a continuação das atividades propostas às crianças no âmbito do tema dos insetos, nomeadamente a Centopeia. Escolhi dois chefes de sala e solicitei a sua ajuda na distribuição do material, 3.º e 4.º Dons de Froebel.

Através do conto de uma história da minha autoria, pedi que realizassem, em simultâneo comigo, a construção da Centopeia (também por mim inventada), da 'escadaria' e da 'ponte' alta'. Coloquei algumas questões sobre as construções e formulei situações problemáticas, pedindo que uma das crianças a resolvesse no quadro.

Inferências

No Domínio da Matemática, com a proposta de trabalho que criei e que as crianças realizaram, considero ter alcançado os objetivos a que me propus. Foi importante e motivador o facto de ter criado uma construção nova. As crianças demonstraram-se entusiasmadas e motivadas durante a realização das construções e, também, durante a realização dos exercícios.

Quando solicitei às crianças que realizassem a construção da ponte alta, deveria ter tido em atenção que esta é um pouco complicada, e a minha aula seria de 20 minutos. Esta construção demorou demasiado tempo a ser feita, pelo que, consequentemente, as crianças não se concentraram na realização dos exercícios.

18 de junho de 2013

Esta manhã de atividades, do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada pela Educadora, abordando o tema dos peixes. A Educadora distribuiu por cada criança um saco com letras móveis e uma folha de papel

plastificada. Em seguida, distribuiu uma folha para que as crianças realizassem a primeira atividade. Pediu que uma das crianças começasse a ler o texto. O texto, designado de adivinha, continha lacunas, e a Educadora pediu que, através da pista que ia dando, as crianças preenchessem os espaços, a fim de conseguirem ler toda a adivinha e depois adivinharem do que ela falava. Assim que as pistas eram descobertas, era pedido às crianças que, com as letras móveis, construíssem a palavra. Por fim, a Educadora pediu a algumas crianças que fossem escrever a palavra no quadro.

21 de junho de 2013

Durante esta manhã, as atividades Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foram direcionadas para a finalização dos trabalhos que estavam nas capas da escrita. Apoiei, junto com a Educadora, a leitura de diversas crianças.

1.4. 4.º Momento de estágio (Grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos)

Este segundo período de estágio decorreu de 25 de fevereiro de 2013 a 1 de março de 2013. Fiz estágio de 2.ª a 6.ª feira, das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. O Grupo do jardim-de-infância, da rede pública, no qual estagiei é heterogéneo, constituído por crianças com 3, 4 e 5 anos.

1.4.1. Caracterização do Grupo

O grupo era composto por 23 crianças: 12 meninas e 11 meninos.

1.4.2. Caracterização do espaço e horário

A sala deste Grupo de crianças é ampla. A sala contém um espaço com um tapete onde se realizam atividades, onde são contadas e lidas histórias; há um espaço com mesas, onde regularmente se realizam atividades; um cantinho da “casinha”; um cantinho da garagem; a zona das pinturas. Nas paredes ou a fazer de divisórias, há vários armários para arrumação dos materiais das e para as crianças.

Esta sala tem grandes janelas que, consequentemente, a caracterizam como um espaço iluminado, e uma porta única de saída para o recreio. O recreio contempla um amplo espaço coberto e outro amplo espaço ao ar livre. Neste último, há árvores e

um espaço de horta. Ao lado das salas dos dois Grupos do jardim-de-infância estão as casas de banho e o refeitório.

O ginásio situa-se num outro piso do edifício. Por norma, as crianças do Grupo fazem ginástica à 4ª feira. No entanto, como no edifício funcionam, para além destes dois Grupos de Jardim-de-Infância, turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o horário por vezes é alterado. A biblioteca escolar funciona num outro piso. É ampla e tem largas centenas de volumes.

A escola oferece, na sua Componente de Apoio à Família, atividades como Natação (que é feita num edifício contíguo à escola), Judo, Jogos Tradicionais, Expressão Plástica e Musical.

O horário do Grupo é o que se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5 – Horário do Grupo heterogéneo – Sala dos 3, 4 e 5 anos

J. Infância	Componente de Apoio à Família		Actividades Lectivas					Componente de Apoio à Família	
	Início	Termo	Início	Termo	Almoço	Início	Termo	Início	Termo
	8 h	9h	9h	12 h		13:30 h	15:30 h	15:30 h	19 h

1.4.3. Relato da semana

25 de fevereiro de 2013 a 1 de março de 2013

Todos os dias, ao princípio da manhã, as crianças eram recebidas pela Educadora na sala. Enquanto a Educadora recebe as crianças que chegam, as restantes brincam, sentadas à mesa, com jogos e puzzles à sua escolha ou noutras atividades de escolha livre. Às 9h arrumam os jogos e puzzles e a Educadora solicita às crianças que se sentem no tapete, para uma pequena conversa. Durante este momento, a Educadora dá os bons dias às crianças. Caso seja 2.ª feira, falam sobre o fim de semana; nos outros dias, têm a oportunidade de contar as novidades ou partilhar experiências com os colegas e a educadora. Esta, após essa conversa, desenvolve um diálogo com as crianças sobre o que vão fazer nesse dia.

Após esta conversa, cada criança se dirige para um dos lugares à mesa e começa por ir buscar o material necessário para a atividade proposta pela Educadora.

A meio da manhã, após um pequeno lanche, junto com a Educadora, as crianças realizavam jogos tradicionais, entre outros, o jogo das cadeiras, o lencinho vai na mão, peixinhos à rede. Este tipo de atividade também se verificava ao final da tarde, depois das atividades de sala de aula. De igual modo, e com o intuito de criar nas crianças o gosto pela leitura, todos os dias, a meio da manhã, ou ao final da tarde, após o almoço, a Educadora lia uma história ou contava um conto. Mostrava às crianças álbuns, recordavam lengalengas e repetiam-nas. À sexta-feira, as crianças levam para casa um livro, à sua escolha, para que os pais, irmãos o leiam juntamente com eles.

As atividades tanto nos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no da Matemática, como a Expressão Plástica, a Expressão Musical e a Área do Conhecimento do Mundo são diversificadas e adequadas a cada faixa etária presente neste Grupo. Ressalvo que algumas atividades dos Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática eram realizadas em livros de fichas, sendo que a realização das mesmas é feita de forma equilibrada ao longo da semana.

Numa das tardes, logo após o almoço, a Educadora propôs às crianças irem ao parque infantil que se localizava num Jardim próximo. Antes de juntar as crianças para saírem, teve uma conversa com as mesmas sobre o que não podiam fazer durante o caminho até ao jardim. Embora nesta semana só tenha havido esta saída, a Educadora informou-me que costuma sair uma a duas vezes por semana, quer a visitas orientadas (museus, exposições, cinema, teatro, outras atividades programadas), quer a locais pontuais (mercado, papelarias, florista, entre outros) adquirir materiais para funcionamento das atividades.

Fundamentação Teórica/Inferências

Durante todas as atividades propostas pela Educadora e durante todo o momento de estágio foi-me dada a oportunidade de participar e apoiar nas mesmas juntamente com as crianças.

Foi uma novidade para mim estagiar junto de um grupo heterogéneo. Verifiquei que a Educadora teve sempre o cuidado em adaptar as atividades às idades e ao desenvolvimento de cada criança, pelo que, ao final da semana, concluí que é possível funcionar neste regime, embora o trabalho da Educadora tenha de se diversificar e desdobrar muito.

Uma das atividades que percebi ser fundamental neste Grupo era o relativo à promoção da leitura. As crianças sabiam muitas lengalengas, adivinhas e outras rimas de cor, conhecem bem os livros que estão na sala, participam muito quando a Educadora lhes conta ou lê.

Entre outros aspetos, e segundo Magalhães (2008, pp. 61-62), o educador de infância, para conseguir **formar leitores**, tem de estar atento à criação de oportunidades de leitura, criando tempos e espaços e tendo materiais disponíveis. Tem ainda de desenvolver hábitos diários de leitura. Estas duas condições são praticadas por esta escola. A par disso, como prossegue a autora referida, deverá desenvolver determinadas competências nas crianças, nomeadamente, falando muito e bem com elas, levando-as “a conhecer o mundo extra muro escolar”, situando-as “num quotidiano espacial e temporal a toda a hora nomeado (da programação diária de actividades escolares, em espaços diferenciados, aos festejos esporádicos de aniversários, de dias festivos, da chegada das estações do ano”, desenvolvendo-lhes a memória. Possibilitará, assim, que as crianças ganhem as destrezas necessárias para interagir com os textos.

Pareceu-me que havia uma aposta por parte desta Educadora (também formada na ESE João de Deus) neste domínio da promoção da leitura.

Capítulo 2

Planificações

Este capítulo encontra-se organizado em duas secções: da primeira faz parte a fundamentação teórica subjacente ao que é planificar, à sua importância, aos vários tipos de planificação e às características do modelo de planificação adotado, o modelo T. Na segunda secção, apresento três planificações, elaboradas por mim.

As três planificações correspondem a atividades que lecionei na Área do Conhecimento do Mundo, a um grupo de crianças de 4 anos, na Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, no Domínio da Matemática, a um grupo de crianças de 5 anos.

2.1. Fundamentação Teórica

A importância de planificar advém do facto de o docente querer ter um fio condutor das suas aulas. Com a ajuda de um plano, o docente elabora caminhos com objetivos específicos para chegar a um fim. Para percorrer esse caminho, terá de criar estratégias, ferramentas e prever algumas mudanças. Na planificação, para além das atividades que pretende desenvolver, deverá realizar uma previsão do que pretende fazer, tendo em conta as atividades, o material de apoio que tem e o que necessita, e se irá incluir a participação direta das crianças na elaboração das atividades.

Como nos refere Morissette e Gingras (1994, p. 96), “a planificação das atividades pedagógicas, a médio ou a longo prazo, supõe um projecto estruturado e operacional capaz de integrar as múltiplas condições de aprendizagem bem como as numerosas normas de ensino e de avaliação”. Na verdade, a planificação de atividades pedagógicas, a médio ou a longo prazo, supõe que o educador seja capaz de, “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 2000, p. 47). Escudeiro (1982, citado por Zabalza, 2000) acrescenta ainda que planificar significa:

(...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (p. 47)

Segundo Zabalza (2000, p. 51), uma das tarefas mais importantes da planificação centra-se “em clarificar o *quê*, o *porquê* e *como* se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude a marcha geral do processo”. Referem ainda Clark e Peterson (s. d., citados por Zabalza, 2000, p. 54) que a principal utilidade da planificação na escola é de

“transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”.

Clark e Peterson (s. d., citados por Zabalza, 2000, p. 48) referem dois modos de tratar a planificação. Por um lado, através de “uma concepção cognitiva”, concepção semelhante à já mencionada por Escudeiro, que caracteriza a planificação como “uma actividade mental interna do professor”. A planificação é então definida por estes autores como “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, faz o inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”. Por outro lado, prosseguem Clark e Peterson a outra concepção, mais externa, refere-se “aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação”. Assim, esta concepção relata “as coisas que os professores fazem quando dizem que estão planificando”.

Zabalza (2000, p. 48) conclui que, naquela primeira concepção, “o centro das atenções está no pensamento do professor, em como ele processa a informação para planificar”; na segunda, “o centro das atenções está na sucessão de condutas, nos passos que se vão dando”. Evidencia assim o facto de que as duas concepções, não sendo uma mais importante que a outra, “estão presentes em qualquer processo de planificação didáctica”.

Para Barbier (1996, p. 78), “as práticas de planificação não aparecem isoladas, mas directamente ligadas a outras práticas que resultam de um trabalho de representação aferente às acções”. A planificação está “sempre inserida num certo número de operações que é suposto precederem-na, ou sucederem-lhe”, e estas operações “podem efectivamente ser mais ou menos decompostas e variar conforme as situações para as quais e nas quais são produzidos”.

Clark e Yinger (s.d., citados por Zabalza, 2000, p. 48) referem que existem três razões pelas quais os professores planificam, sendo uma delas para “satisfazer as suas próprias necessidades pessoais”, o que leva a uma redução da ansiedade e incerteza, criando uma orientação que lhes transmitisse segurança e confiança. Outra das razões prende-se com o facto de esta determinar objetivos a alcançar no termo do processo de instrução, entre outras coisas, dos conteúdos a serem desenvolvidos/aprendidos, dos materiais a preparar, das atividades a organizar e da gestão do tempo. Finalmente, a última razão refere-se à planificação de “estratégias de actuação durante o processo de instrução”; o professor reflete sobre a melhor forma de organizar os alunos, de começar as atividades, entre outros aspetos das atividades a propor.

Zabalza (2000, p. 49) aclara que “a planificação se realiza através de *mediadores da planificação*”. Os professores baseiam-se em diferentes materiais didáticos, que lhes servem de apoio para a programação da instrução. São estes: “livros de texto; materiais comerciais; guias curriculares; revistas; experiências (casos ouvidos a outros ou lidos)”.

Ao planificar, segundo Paterson, Marx e Clark (1978, citados por Zabalza, 2000, p. 54), os professores dão importância a alguns aspetos tais como a decisão sobre os conteúdos a ensinar, a preparação dos processos de instrução e por fim dedicam-se aos objetivos.

Os planos de aula que apresentarei foram elaborados de acordo com o Modelo T de Aprendizagem, de Pérez. Segundo Pérez e López (2012), o Modelo T de Aprendizagem apresenta, “de uma forma panorâmica e global, numa única página, integrados todos os elementos do curriculum e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar” (p. 422). Os mesmos autores referem ainda que:

(...) o modelo de aprendizagem será, preferencialmente construtivo e significativo. Os princípios básicos deste modelo têm de ser reunidos de uma forma sucinta e simples, aplicada a um determinado contexto e às características dos alunos. Também o modelo de aprendizagem será orientado a partir da perspectiva do aprender a aprender como desenvolvimento de capacidades e valores. (p. 406)

Este tipo de planificação tem esta nomenclatura porque tem a forma de um T ou modelo de duplo T. Num T, constam os meios (conteúdos conceptuais e métodos/procedimentos), ou seja, deverá existir uma “identificação dos meios para atingir objetivos: do Modelo T de área seleccionam-se os conteúdos correspondentes e as suas secções desenvolvem-se e ampliam-se entre três e suas subsecções. Os métodos e actividades gerais são concretizados em actividades mais específicas.” (Pérez e López, 2012, p. 422). No outro T, estão os objetivos (capacidades – destrezas e valores – atitudes), seleccionando apenas duas capacidades e três destrezas por capacidade e dois valores e três atitudes por valor. Para além destes aspetos, o Modelo T de aprendizagem deverá também conter um título e a temporização da atividade.

A proposta de planificação de Modelo T de Aprendizagem desenvolvido por Pérez (s.d.) é concebida para uma contribuição prática para a sala de aula. É possível elaborar planificações a longo prazo (anuais) – que são desenvolvidas ao longo de um curso escolar – , ou a curto prazo (trimestrais, mensais, semanais e diárias).

Neste Modelo T de Aprendizagem inclui-se também uma avaliação dos objetivos. Esta pretende avaliar os objetivos programados e se os mesmos foram alcançados, através de uma “escala de observação sistemática, individualizada e qualitativa” (Pérez e López, 2012, p. 422). Na escala serão incluídas três capacidades com quatro destrezas por cada capacidade e com três valores e quatro atitudes.

2.2. Planificações

A Planificação informa sobre o que se pretende levar a cabo, esta estabelece a ligação entre objetivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados. Define o tipo de aprendizagem que se pretende e prevê, antecipadamente, e as dificuldades, providências e meios para ultrapassá-las. Posteriormente, conduz à seleção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objetivos em vista.

Os planos de aula por mim elaborados, foram realizados, como já referi, de acordo com o Modelo T de Aprendizagem, de Pérez. A seguir apresento o quadro do referido modelo:

Quadro 6 – Estrutura do Modelo T de Aprendizagem

Plano de Aula		
Faixa etária: Duração:		Estagiária: Número: Turma:
Área		
Conteúdos Conceptuais		Procedimentos/Métodos
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes
Material:		

Em seguida, apresento os quadros referentes às capacidades/destrezas e aos valores/attitudes.

Quadro 7 – Quadro referente às capacidades/destrezas

Capacidades	Raciocínio Lógico	Classificação	Orientação Espaço Temporal	Expressão Oral e Escrita	Expressão Corporal	Socialização
Destrezas	Fluidez mental	Observar	Reconhecer	Fluidez mental	Coordenar	Relacionar
		Analisar	Saber situar	Vocabulário	Equilibrar	Altruísmo
	Observar	Identificar	Noção de tempo	Expressar ideias	Explorar	Compartir
	Comparar	Comparar		Compreensão	Improvisar	Compromisso
	Relacionar	Caracterizar	Sequenciar	Interpretação	Criatividade	Dialogar
	Interpretar	Formular	Noção de tamanho	Simbolismo	Expressar	Reconhecer
	Formular	Descodificar	Noção de distância	Organizar informação	Sensibilidade	Observar
	Analisar	Distinguir	Explorar	Produção de mensagens	Produzir mensagens	Conviver
	Aplicar		Identificar			

Quadro 8 – Quadro referente aos valores/attitudes

Valores	Solidariedade	Responsabilidade	Respeito	Tolerância	Cooperação	Criatividade
Atitudes	Ajudar	Consciente	Tolerar	Valorizar	Humildade	Espontaneidade
	Colaborar	Empenho	Aceitar	Apoiar	Dinâmica	Imaginação
	Partilhar	Cumpridor	Escutar	Calma	Entreajuda	Habilidade
	Tolerar	Organizado	Compreender	Interesse	Recetivo	Curiosidade
	Compreensão	Interessado	Ceder	Ser recetivo	Disponibilidade	Esforçado
	Companheirismo	Honestidade	Conviver	Bom Ouvinte	Partilhar	Original
	Cuidar	Respeitador	Dialogar	Aceitar	Colaborar	Inovador
	Generosidade	Esforçado	Igualdade	Compreensivo	Trabal	Desinibido

2.2.1. Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

Quadro 9 – Planificação da Área do Conhecimento do Mundo

Plano de Aula		
Faixa etária: 4 anos Duração: 20/30 min.		Estagiária: Vanessa Mestre Número: 18 Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar
Área do Conhecimento do Mundo		
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Reino vegetal: Frutos (Anona) 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que as crianças se sentem no tapete; Dialogar com as crianças sobre os frutos favoritos; Mostrar o 'meu' fruto favorito (anona); Observar o fruto, utilizar os sentidos (visão, tato, olfato e paladar), para conhecer melhor o fruto; Identificar, através de uma imagem, a árvore, a flor, o fruto da anoneira e as características da anona. 	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação Espaço Temporal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer ▪ Explorar ➤ Classificação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar ▪ Identificar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escutar ▪ Conviver ➤ Tolerância <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse ▪ Respeitar o outro 	
Material: Anonas, sementes, flanelógrafo, imagens de anoneira.		
Modelo T de unidade de aprendizagem.		Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências/Fundamentação Teórica

O plano acima refere-se às atividades planejadas para uma aula na Área do Conhecimento do Mundo. Abordei o Reino vegetal, especificamente o tema dos frutos, mais particularmente a Anona.

Comecei por solicitar que as crianças se sentassem no tapete. Este está disposto em U. Tal como refere Cury (2004), “sentar em forma de ‘U’ ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto em frente” (p. 125).

Em seguida, dei oportunidade às crianças de expressarem a sua opinião e colocarem questões sobre as suas curiosidades, conversando com as mesmas sobre os seus frutos favoritos.

Branco (2000, p. 214) sustenta que “muitas crianças têm dificuldade de aprender, por não terem sido bastante estimuladas a falar, antes da entrada para a escola; deve-se-lhes permitir as perguntas, deve-se-lhes ensinar a conversar e a expor as suas ideias.” Logo, em contexto escolar, cada criança deverá ter a liberdade de expressar os seus conhecimentos sobre o quotidiano. Devemo-nos mostrar recetivos e direccionar corretamente os diálogos com as crianças, demonstrando formas corretas de expor ideias e respeitar as outras, as suas opiniões.

As crianças em idade pré-escolar necessitam de observar, tocar, provar, sendo que nesta atividade de Conhecimento do Mundo, pude estimular as mesmas nesse sentido. Identifiquei ainda “concepções alternativas” das crianças, sendo que este passo foi crucial no desenvolvimento da actividade, permitindo reestruturar os conceitos, “de acordo com visões cientificamente aceites” para a sua idade (Martins et. al. 2007, p. 31)

Através da observação e da utilização dos cinco sentidos, cada criança pôde conhecer melhor este fruto, a anona. Solicitei que, com a utilização dos sentidos da visão, do tato e do olfato, as crianças descrevessem o fruto. Em seguida, pedi a duas crianças que distribuíssem um copo para cada uma (já previamente preparados por mim, com a anona e uma colher). Cada criança provou a anona e enunciou as características da mesma. Logo, procurei cumprir uma educação para a literacia científica. Tal como referem Zabala e Arnau (2007, citados por Martins et. al., 2009, p. 15), “cabe às educadoras conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional”.

De seguida, mostrei às crianças as imagens, em tamanho A3, colocadas no flanelógrafo, da anoneira, da flor e do fruto (anona). Através da exploração das imagens, sempre acompanhadas por explicações, coloquei questões às crianças de modo a que desenvolvessem o vocabulário relacionado com o conteúdo que abordámos.

2.2.2. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quadro 10 – Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Plano de Aula		
Faixa etária: 4 anos Duração: 20/30 min.		Estagiária: Vanessa Mestre Número: 18 Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Ouvir contar uma história Recontar Fazer uma atividade de leitura animada com participação do público 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que as crianças se sentem no tapete; Contar a história “A Anona Gigante” (adaptação da história de <i>O Nabo Gigante</i>, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey), pedindo a uma parte do Grupo que a reconte, comigo; Pedir, simultaneamente, a outra parte do Grupo que reproduza os acontecimentos da história, usando máscaras e imitando os sons e gestos dos animais intervenientes na história. 	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação Espaço Temporal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer ▪ Sequenciar ➤ Expressão Oral e Escrita <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez Mental ▪ Vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber ouvir ▪ Dialogar ➤ Tolerância <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaborar ▪ Tolerar 	
Material: Máscaras.		
Modelo T de unidade de aprendizagem.		Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências/Fundamentação Teórica

Para esta aula, criei uma história, “A Anona Gigante”, fazendo uma adaptação de *O Nabo Gigante*, de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. A maior parte das crianças do Grupo já havia escutado esta última história. Interessou-me que, para além de escutar histórias, as crianças explorassem o reconto e fizessem uma leitura animada da mesma, pelo que julguei melhor adaptar uma história conhecida delas, que permitisse que as duas atividades propostas (reconto e animação com gestos e sons) fossem acessíveis a este grupo de crianças.

Inicialmente, solicitei às crianças que se sentassem em U no tapete, para que todas me vissem e ouvissem melhor. Para que compreendessem a atividade, expliquei-lhes o que iríamos fazer: eu contaria uma história parecida com outra que elas já conheciam, pelo que algumas crianças iriam ajudar-me a contá-la, enquanto outras, usando máscaras que eu levava e logo lhes mostrei, fariam os gestos e os sons dos animais. Expliquei que a história era parecida com uma que eles já conheciam (*O Nabo Gigante*); na horta onde estava o nabo gigante, havia, também, uma anona gigante.

Comecei a contar a história “A Anona Gigante”. Procurei contar a história com um tom audível, fazendo inflexões de voz. Notava-se a atenção com que as crianças ouviam a história. Durante o conto, pedi a algumas crianças que se levantassem e me ajudassem a contar. Entretanto, fui chamando, uma a uma, algumas crianças e entregando-lhes as máscaras (do boi, do porco, do gato, do pato, da galinha, dos pássaros). Com as máscaras postas, elas faziam o som e os gestos dos animais da história, ‘entrando em cena’ sempre que eu o solicitava.

Para Bastos (1999), na relação da criança com a leitura devemos ter em conta algumas características essenciais desta idade do pré-escolar, esta “é simultaneamente caracterizada pela falta de experiência de vida e uma enorme riqueza em potencialidades” (p. 29). Logo, a mesma autora assinala que “as histórias de animais constituem uma das principais vertentes da literatura de fantasia para os mais pequenos” (p. 124).

Também a interacção com as crianças é fundamental para despertar o prazer de ler. Por isso, como refere Magalhães (2008), o Educador de Infância para além de, durante a leitura ou conto de histórias, ter que “falar muito (e bem) com as crianças” (p. 61), deverá também ter consciência “de que está, desta forma a contribuir para a formação de leitores”. Deste modo, “precisa de interagir com a criança, de modos diferentes, em função da natureza do texto” (p. 62). Esta autora afirma ainda que “as

crianças mais pequenas são facilmente despertadas para a audição de textos ficcionais.” Estas ao nível das percepções “conseguem captar e mimetizar alguns acontecimentos narrados, das sensações descritas, dos cenários envolventes” (p. 59).

Tal como Bastos (1999, p. 290) nos diz, a leitura animada “não constitui uma actividade exclusiva das bibliotecas”, esta pode também “ser implementada noutros locais, nomeadamente na sala de aula”. A animação de leitura consiste numa actividade colectiva e, ao contrário da leitura individual, não é feita em silêncio: tem carácter lúdico, de mobilidade e é um ato dirigido, que exige do mediador o gosto e entusiasmo pela leitura. A mesma autora define esta “estratégia pedagógica global” como detentora de um único objetivo “descobrir o prazer de ler”. Esta diz-nos ainda que, “na sala de aula, a animação deverá ser contínua” e que “o professor poderá desenvolver múltiplas actividades” criando assim “encontros agradáveis com o livro”. No que toca a regras para uma correta leitura animada, esta autora refere que “não existem receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas que é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que cada animador vai ganhando confiança”.

Como já havia referido anteriormente, durante o conto, pedi a algumas crianças que se levantassem e me ajudassem a contar. Tal como Bastos (1999, p. 294) refere, este é um dos tipos de animação da leitura: “recriações a partir de leituras”. Neste caso, a recriação concretizou-se através da expressão oral e da expressão dramática. Assim, chamei, uma a uma, algumas crianças, entregando-lhes as máscaras (do boi, do porco, do gato, do pato, da galinha, dos pássaros). As crianças tiveram de pôr a máscara e fazer o som e os gestos dos animais da história, ‘entrando em cena’ sempre que eu o solicitava.

Foi uma atividade a que todas as crianças do Grupo reagiram muito bem.

2.2.3. Planificação do Domínio da Matemática

Quadro 11 – Planificação do Domínio da Matemática

Plano de Aula		
Faixa etária: 4 anos Duração: 20/30 min.		Estagiária: Vanessa Mestre Número: 18 Turma: Mestrado em Educação Pré-Escolar
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática		
Conteúdos Conceptuais	Procedimentos/Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Sentido do número: <ul style="list-style-type: none"> - quantidade; - adição e subtração 	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que as crianças se sentem nos seus lugares à mesa; Pedir às crianças que observem e descrevam os materiais que têm em cima das mesas (folhas, frutos, algarismos móveis e o Cuisenaire); Pedir às crianças que façam corresponder o número ou peça do Cuisenaire à quantidade de frutos e vice-versa; Colocar questões decorrentes de situações problemáticas; Realizar exercícios sobre noção espacial, sentido de número, adições e subtrações. 	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar ▪ Relacionar ➤ Classificação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar ▪ Identificar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber ouvir ▪ Dialogar ➤ Tolerância <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse ▪ Ser recetivo 	
Material: Folhas de papel A4 plastificadas, figuras de frutas em papel plastificadas (anona, banana, laranja, maçã), Cuisenaire, algarismos móveis.		
Modelo T de unidade de aprendizagem.		Esta planificação está sujeita a alterações.

Inferências/Fundamentação Teórica

Para dar início à actividade no Domínio da Matemática, propus trabalhar com as crianças num outro espaço, nos lugares à mesa. Sentadas ao seu lugar, desenvolvem-se nas crianças a capacidade de concentração, bem como a de se relacionarem com os outros e de os respeitar. Esta disposição facilita também uma visão diferente de cada criança e dos seus comportamentos. Cuenca e Rodao (1988, p. 101) defendem que devemos realizar diversos exercícios para “desenvolver a capacidade de atenção, para facilitar a observação e conseguir uma melhor percepção”.

Em seguida, pedi às crianças que observassem, com muita atenção, e descrevessem o material que tinham sobre a mesa, apelando à capacidade de concentração e atenção das mesmas. Cuenca e Rodao (1988, p. 101) sustentam ainda que “a criança deve aprender a atentar e concentrar as suas energias naquilo que se proponha fazer em cada momento, pois vivemos num mundo onde as energias se dispersam facilmente”.

Posteriormente, para trabalhar este Domínio, as crianças usaram material manipulável alternativo, figuras de frutas em papel plastificado. Segundo Alsina (2004, p. 8), a manipulação deste tipo de material “é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências matemáticas”. Contudo, não é somente importante manipular os materiais. Como Piaget e Inhelder (1975, citados por Alsina 2004, p. 9) sugeriram, “é a acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os objectos e os diferentes materiais em suas mãos”. A fim de estimular a acção mental e a capacidade de raciocínio lógico, solicitei às crianças que associassem o número à quantidade de frutos que tinham sobre as mesas. Tal como Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010, p. 65) sugerem, em primeiro lugar, devemos pedir às crianças para, com o Cuisenaire, associarem “o número à cor respectiva” e ao valor da peça. Os mesmos autores referem ainda que “o manuseamento das barras dá, aos alunos, a possibilidade de descobrirem, eles próprios, os números e as suas relações podendo observar, manipular, calcular e compreender”.

Castro e Rodrigues (2008) sustentam que:

(...) de um modo geral podemos dizer que o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão activo. (p. 11)

Durante a realização dos exercícios, seguindo o defendido por Damas et al. (2010, p. 66), coloquei questões às crianças, sobre adições, pois “a compreensão do verdadeiro significado de adição é fundamental, uma vez que esta operação é a base de todas as outras”. Coloquei igualmente questões sobre subtrações, propondo exercícios onde “existe o retirar, completar e comparar”. Com o apoio do material manipulável Cuisenaire, verifico que “é o aluno que descobre verdades matemáticas verificando-as experimentalmente”.

Finalmente, utilizando o material estruturado, ainda, sobre a adição e subtração, solicitei às crianças que resolvessem algumas situações problemáticas por mim formuladas. Caldeira (2009, p. 156) defende que “usando o Material Cuisenaire e para treino das operações aritméticas já aprendidas pela criança, podem-se elaborar situações problemáticas que levem a criança a concretizar o seu raciocínio lógico-matemático manipulando os próprios dados do problema”.

Capítulo 3

Dispositivos de avaliação

Este capítulo está dividido em duas secções. Na primeira, está incluída a fundamentação teórica referente ao conceito de avaliação, os tipos de avaliação existentes, a contextualização da avaliação na educação pré-escolar. Na segunda secção, apresento três dispositivos de avaliação propostos às crianças dos Grupos onde estagiei.

Os três dispositivos referem-se às Áreas do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e foram aplicados, a primeira Área, ao Grupos de 4 anos, e, a segunda Área, ao Grupo de 5 anos.

3.1. Fundamentação Teórica

A avaliação “refere-se, normalmente, ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre o mérito” (Arends, 1995). A avaliação é conduzida por um professor ou equipa de professores responsáveis, solicitando, também, a participação dos alunos, dos encarregados de educação e dos técnicos dos serviços especializados.

Leite e Fernandes (2002) afirmam que a “avaliação como medida assenta na matriz teórica que é, normalmente, associada ao método de ensino tradicional” (p. 20) Os mesmos autores referem ainda:

(...) num modelo de escola tradicional a avaliação tem como finalidade primeira medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos, por referência a normas e critérios definidos de um modo uniforme e uniformizante e aplicados também de forma homogénea, a todos os alunos, como se todos fossem iguais. (p. 20)

Logo, segundo os autores citados, a avaliação centrada na relação clássica entre o professor e o aluno “consiste em apenas controlar a aquisição de conhecimentos e apreciar as aptidões das pessoas nas suas particularidades”, verificando, também, a eficácia do ensino. Sendo assim, esta avaliação irá traduzir-se na “quantificação numérica, ou seja, atribuição de uma nota” (p. 20).

Como refere Domingos (1981, pp. 228/229), “a avaliação, que com frequência e erradamente é identificada com classificação, deve ter como finalidade principal melhorar o ensino e a aprendizagem”. Para Guilford (1973, citado por Leite e Fernandes, 2002, p. 20), “medir é atribuir um número a um objecto ou a um acontecimento de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Podemos então concluir que, tal como Leite e Fernandes (2002, p. 21) defendem, “avaliar é muito mais

do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação”; trata-se, sim, de “um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, que aos sujeitos avaliadores”.

Entre outros instrumentos, os “testes” são utilizados pelos professores como forma de “verificar se os alunos adquiram os conhecimentos programados pelos professores para um determinado tempo escolar” (Leite e Fernandes, 2002, p. 21). Após a avaliação, o professor passa os resultados positivos ou menos positivos, para as tabelas numéricas onde compara e observa o desenvolvimento ou não de cada aluno, referindo-se a cada conteúdo que foi lecionado. Para Ribeiro (1989, citado por Pais e Monteiro, 1996, p. 51), a classificação “transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar”.

Existem três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e sumativa. Debruçar-me-ei, sobretudo ,sobre a avaliação diagnóstica e a formativa, pois estas são as usadas na Educação Pré-Escolar.

Como refere a Circular n.º4/DGIDC/2011, a avaliação diagnóstica

(...) tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo. (p. 4)

Ainda segundo a mesma Circular, a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, quando esta é articulada com a avaliação formativa, para que, assim, possa “permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo”, com o intuito de “facilitar a integração da criança no contexto educativo” (p. 4)

Leite e Fernandes (2002, p. 39) afirmam que, com a avaliação, pretende-se “evitar desvios ao que previamente foi planificado e impedir a ocorrência de efeitos marginais ao caminho delineado e aos resultados antecipados”. Assim, neste processo organizativo do ensino aprendizagem, impõe-se “encontrar os meios mais adequados para, de modo eficiente, se atingir a eficácia dos resultados”, sendo necessário “identificar os pré-requisitos dos alunos, face ao que se lhes quer ensinar e se deseja que eles aprendam”. Aqui entra a avaliação diagnóstica, que “permite situar os alunos

em relação aos objectivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem”.

A avaliação formativa, segundo Arends (1995), é recolhida “antes ou durante a instrução e destina-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação.” É ainda importante referir que as informações desta avaliação não são “para fazer juízos sobre o trabalho de um aluno; é utilizada para fazer juízos sobre coisas como agrupamentos de alunos, planificações para unidades e aulas e estratégias educativas” (p. 211).

Tendo em conta a avaliação sumativa, está “subjacente que se está a ajuizar sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e as competências desenvolvidas durante um determinado período escolar: ano lectivo; um final de ciclo; uma determinada unidade didáctica, ou o fim de uma acção educativa” (Leite e Fernandes, 2002, p. 26). Na mesma linha de pensamento, os mesmos autores, citando Ribeiro, (1990), sustentam que “a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares”.

Na Educação Pré-Escolar, tal como definem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 93), “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”. O educador deverá ter em conta que não basta “avaliar o processo e os efeitos”, mas que também “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”.

Portanto, segundo as citadas *Orientações Curriculares* (Ministério da Educação, 1997), a avaliação realizada às crianças “é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” . Partindo do que observa, o educador faz uma reflexão que lhe permite “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p. 27). Em suma,

(...) a avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, (...) permitindo-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos. (p. 94)

A Circular n.º4/DGIDC/2011 aclara-nos que “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e

ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1). Tal como referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 3).

Quanto às escalas de classificação a utilizar, Tendbrink (2002) refere que as estas “são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257). Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (p. 259). Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (p. 259). Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação.

Recorri, para as avaliações a seguir apresentadas, a uma escala baseada na de Likert, que vai de 1 a 5 e é apresentada da seguinte forma:

- 1 – Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- 2 – Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- 3 – Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- 4 – Bom (de 7 a 8,9 valores)
- 5 – Muito Bom (de 9 a 10 valores)

3.2. Dispositivo de Avaliação no Domínio da Matemática

3.2.1. Contextualização da atividade

A atividade do Domínio da Matemática foi realizada no dia 22 de abril de 2013, na sala do Grupo de 5 anos, a 23 crianças. Esta atividade estava inserida no plano de uma manhã de atividades, que também abrangia a Área do Conhecimento do Mundo e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. O tema a abordar era as aves, mais especificamente, a avestruz.

A atividade mencionada consistiu num itinerário realizado numa folha com quadrículas, com o apoio do material estruturado Cuisenaire. Cada criança tinha uma folha quadriculada e, seguindo as indicações dadas por mim, colocaram as peças em

cima das quadrículas com o objetivo de traçar o caminho para ajudar a avestruz a chegar ao ninho. Durante as indicações, coloquei questões de cálculo mental.

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação das cores das peças do Cuisenaire: neste parâmetro, pretendia-se que as crianças pintassem corretamente a quantidade de quadrículas referente à peça do Cuisenaire e à posição da mesma que lhes foi indicada.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Assinala corretamente 8 peças;
- Assinala corretamente 7 peças;
- Assinala corretamente 6 peças;
- Assinala corretamente 5 peças;
- Assinala corretamente 4 peças;
- Assinala corretamente 3 peças;
- Assinala corretamente 2 peças;
- Assinala corretamente 1 peça;
- Resposta incorreta.

Orientação Espacial: neste parâmetro, pretendia-se que as crianças reconhecessem as indicações e colocassem as peças do Cuisenaire no espaço correto.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Reconhece 8 indicações;
- Reconhece 7 indicações;
- Reconhece 6 indicações;
- Reconhece 5 indicações;
- Reconhece 4 indicações;
- Reconhece 3 indicações;
- Reconhece 2 indicações;
- Reconhece 1 indicação;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro, pretendia-se que as crianças, ao retirar a peça do Cuisenaire, pintassem a quantidade de quadrículas referente ao valor da peça dentro dos limites.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta todas as peças dentro dos limites;
- Pinta metade das peças dentro dos limites.
- Pinta as peças fora dos limites.

Quadro 12 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação das cores das peças do Cuisenaire	1.1 Assinala corretamente 8 peças	4	4
	1.2 Assinala corretamente 7 peças	3,5	
	1.3 Assinala corretamente 6 peças	3	
	1.4 Assinala corretamente 5 peças	2,5	
	1.5 Assinala corretamente 4 peças	2	
	1.6 Assinala corretamente 3 peças	1,5	
	1.7 Assinala corretamente 2 peças	1	
	1.8 Assinala corretamente 1 peça	0,5	
	1.9 Resposta incorreta	0	
2. Orientação espacial	2.1 Reconhece 8 indicações	4	4
	2.2 Reconhece 7 indicações	3.5	
	2.3 Reconhece 6 indicações	3	
	2.4 Reconhece 5 indicações	2,5	
	2.5 Reconhece 4 indicações	2	
	2.6 Reconhece 3 indicações	1,5	
	2.7 Reconhece 2 indicações	1	
	2.8 Reconhece 1 indicações	0,5	
	2.9 Resposta incorreta	0	
3. Motricidade fina	3.1 Pinta todas as peças dentro dos limites	2	2
	3.2 Pinta metade das peças dentro dos limites	1	
	3.3 Pinta as peças fora dos limites	0	
Total		10	

3.2.3. Grelha de critérios e cotações

Quadro 13 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	1. Identificação das cores das peças do Cuisenaire									2. Orientação espacial									3. Motricidade fina			Total
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	3.1	3.2	3.3	
Cotações	4	3,5	3	2,5	2	1,5	1	0,5	0	4	3,5	3	2,5	2	1,5	1	0,5	0	2	1	0	
Alunos																						
A	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8
B	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	9
C	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	8
D	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	9
E	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	8
F	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	9
G	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10
H	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	1	-	6
I	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	0	3
J	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	9
K	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	1	-	6,5
L	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	8
M	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	-	1	-	4
N	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	0	4
O	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10
P	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	10
Q	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	-	-	0	1
R	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	7
S	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6
T	4	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	8
U	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0	2
V	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	1	-	6
W	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	7
Média aritmética																						6,9

3.2.4. Descrição da grelha de avaliação

Após a observação da grelha de avaliação, posso concluir que das 23 crianças que realizaram esta avaliação, em relação ao parâmetro de identificação da cor das peças do Cuisenaire, somente sete identificaram corretamente a cor de todas as peças do Cuisenaire. É de salientar que, no que diz respeito à orientação espacial, só estas mesmas sete crianças colocaram as peças de forma correta nas quadrículas. No que se refere à motricidade fina, constatei que somente seis crianças pintaram corretamente as imagens dentro dos limites.

Posso ainda referir que, em relação às cotações finais, das 23 crianças somente três obtiveram a cotação máxima de 10 valores e cinco crianças obtiveram as

cotações mais baixas compreendidas entre 1 e 4 valores. A média é positiva, de 6,9 valores.

3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico

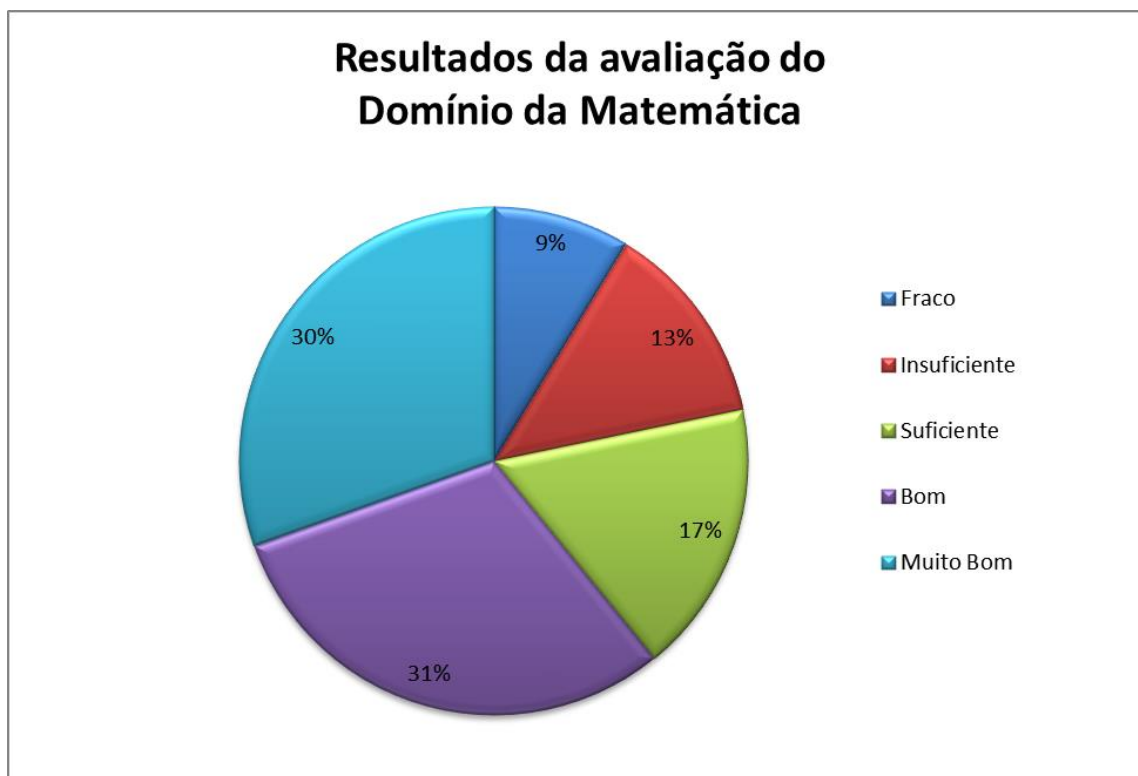


Figura 1 – Resultados da atividade do Domínio da Matemática

3.2.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico da figura 1, verifiquei que 9% das crianças, percentagem correspondente a duas crianças, obteve a classificação de Fraco; 13%, referente a três crianças, obteve Insuficiente. Logo, cinco crianças obtiveram valores muito baixos nas respostas, sendo que o educador deverá ter o cuidado de introduzir estratégias para que estas desenvolvam tais capacidades.

Constatei ainda que 17% das crianças atingiram a classificação de Suficiente, percentagem correspondente a quatro alunos, 31%, referente a sete alunos obtiveram Bom e, finalmente, 30%, percentagem que corresponde a sete crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom.

3.3. Dispositivo de avaliação da Área de Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no dia 6 de maio de 2013, com 24 crianças, no grupo dos 5 anos.

Comecei por pedir às crianças que lessem, com o meu apoio, o exercício. Em seguida, expliquei em que consistia cada exercício. Durante a realização da atividade, apoiei as crianças em dúvidas surgidas. Ao realizar esta atividade, pude rever com as crianças as consoantes e, utilizando as mesmas, completar as palavras.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação das consoantes: neste parâmetro era pretendido que as crianças identificassem a consoante e pintassem o quadrado da cor que correspondia à mesma.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Identificar corretamente as 5 consoantes;
- Identificar corretamente as 4 consoantes;
- Identificar corretamente as 3 consoantes;
- Identificar corretamente as 2 consoantes;
- Identificar corretamente 1 consoante;
- Resposta incorreta.

Pinta as imagens seguindo o código de cores: neste parâmetro foi pedido às crianças que pintassem as imagens, seguindo o código de cores já referido.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta corretamente 5 imagens;
- Pinta corretamente 4 imagens;
- Pinta corretamente 3 imagens;
- Pinta corretamente 2 imagens;
- Pinta corretamente 1 imagem;
- Resposta incorreta.

Completa as palavras com a letra correta: referente a este parâmetro, foi solicitado às crianças que completassem as palavras, que legendavam as imagens, com as consoantes corretas.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Completa 5 palavras;
- Completa 4 palavras;
- Completa 3 palavras;
- Completa 2 palavras;
- Completa 1 palavra;
- Descontar 0,2 por cada letra errada;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro, pretendia-se que as crianças pintassem as imagens dentro dos limites.

Foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Pinta todas as imagens dentro dos limites;
- Pinta metade das imagens dentro dos limites;
- Pinta as imagens fora dos limites.

Quadro 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação das consoantes	1.1 Identifica corretamente as 5 consoantes	4	4
	1.2 Identifica corretamente as 4 consoantes	3,2	
	1.3 Identifica corretamente as 3 consoantes	2,4	
	1.4 Identifica corretamente as 2 consoantes	1,6	
	1.5 Identifica corretamente 1 consoante	0,8	
	1.6 Resposta incorreta	0	
2. Pinta as imagens seguindo o código de cores	2.1 Pinta corretamente 5 imagens	2	2
	2.2 Pinta corretamente 4 imagens	1,6	
	2.3 Pinta corretamente 3 imagens	1,2	
	2.4 Pinta corretamente 2 imagens	0,8	
	2.5 Pinta corretamente 1 imagem	0,4	
	2.6 Resposta incorreta	0	
3. Completa as palavras com a letra correta	3.1 Completa 5 palavras	3	3
	3.2 Completa 4 palavras	2,4	
	3.3 Completa 3 palavras	1,8	
	3.4 Completa 2 palavras	1,2	
	3.5 Completa 1 palavra	0,6	
	3.6 Descontar 0,2 por cada letra errada	-0,2	
	3.7 Resposta incorreta	0	
4. Motricidade fina	4.1 Pinta todas as imagens dentro dos limites	1	1
	4.2 Pinta metade das imagens dentro dos limites	0.5	
	4.3 Pinta as imagens fora dos limites	0	
Total		10	

3.3.3. Grelha de critérios e cotações

Quadro 15 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade do
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1. Identificação das consoantes						2.Pinta as imagens seguindo o código de cores						3. Completa as palavras com a letra correta							4. Motricidade fina			Total
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	4.1	4.2	4.3	
Cotações	4	3,2	2,4	1,6	0,8	0	2	1,6	1,2	0,8	0,4	0	3	2,4	1,8	1,2	0,6	-0,2	0	1	0,5	0	
Alunos																							
A	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
B	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-0,2	-	1	-	-	9,2
C	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-0,2	-	1	-	-	9,2
D	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-	-	-	0,5	-	8,9
E	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
F	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	10
G	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-	-	-	0,5	-	8,9
H	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-	-	1	-	-	9,4
I	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-	-	1	-	-	9,4
J	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
K	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
L	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1,8	-	-	-	-	-	0,5	-	8,3
M	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	9
N	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
O	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
P	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	0	9
Q	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,5
R	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	10
S	4	-	-	-	-	-	-	1,6	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	0,5	-	9,1
T	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	-	-0,2	-	-	0,5	-	7,5
U	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	10
V	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	10
W	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2,4	-	-	-	-0,2	-	1	-	-	9,2
Média aritmética																							9,3

3.3.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao avaliar a grelha de avaliação, posso referir que as 23 crianças, no parâmetro da identificação das consoantes, responderam corretamente à questão. No que se refere ao parâmetro de pintar as imagens seguindo o código de cores, todas à exceção de uma, ou seja, 22 crianças, responderam corretamente. No parâmetro em que foi pedido às crianças que completassem as palavras com a letra correta, mais de metade das crianças respondeu corretamente. É de salientar que quatro crianças colocaram de forma errada as letras e lhes foi descontado duas décimas.

No que diz respeito à motricidade fina, é de referir que, maioritariamente, as crianças não pintam as imagens dentro dos limites. O educador deverá criar atividades que desenvolvam esta capacidade, exercícios em que seja sugerido à criança que pinte dentro dos limites, bem como exercícios vários em que estas pratiquem a motricidade fina.

Finalmente, constatei que a média aritmética é de 9,3 valores.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico



Figura 2 – Resultados da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.3.6. Análise do gráfico

Ao analisar o gráfico da figura 2, posso concluir que nenhuma criança obteve a classificação de Fraco e Insuficiente. 17% das crianças, percentagem correspondente a quatro crianças, obteve a classificação de Bom, e os restantes 83% (dezanove crianças) obtiveram a classificação de Muito Bom.

3.4. Dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo

3.4.1. Contextualização da atividade

A atividade da Área do Conhecimento do Mundo foi realizada por 25 crianças de 4 anos, no dia 21 de maio de 2013. Como neste mês já me encontrava a estagiar junto de outro Grupo de crianças, pedi à educadora titular daquele Grupo de 4 anos que me permitisse voltar junto do Grupo e aplicar o dispositivo. Antes de propor a realização da atividade, pedi que as crianças recordassem as classes dos animais que tinham aprendido e as características dos mesmos.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Identificação dos animais mamíferos: neste parâmetro, pretendi que as crianças, entre oito imagens, identificassem os seis animais mamíferos, circundando-as.

Os critérios usados foram os seguintes:

- Identifica corretamente e circunda 6 animais;
- Identifica corretamente e circunda 5 animais;
- Identifica corretamente e circunda 4 animais;
- Identifica corretamente e circunda 3 animais;
- Identifica corretamente e circunda 2 animais;
- Identifica corretamente e circunda 1 animal.
- Resposta incorreta.

Reconhecer e pintar os mamíferos: neste parâmetro, solicitei às crianças que, de entre quatro animais, indicassem os três animais mamíferos e os pintassem.

Os critérios usados foram os seguintes:

- Reconhece corretamente e pinta 3 animais;
- Reconhece corretamente e pinta 2 animais;
- Reconhece corretamente e pinta 1 animal;
- Resposta incorreta.

Motricidade fina: neste parâmetro, foi pedido às crianças que pintassem as imagens dos animais dentro dos limites.

Os critérios usados foram os seguintes:

- Pinta todas as imagens dentro dos limites;
- Pinta metade das imagens dentro dos limites;
- Pinta as imagens fora dos limites.

Quadro 16 – Cotações atribuídas aos critérios definidos na atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1. Identificação dos animais mamíferos	1.1 Identifica corretamente e circunda 6 animais	4	4
	1.2 Identifica corretamente e circunda 5 animais	3,5	
	1.3 Identifica corretamente e circunda 4 animais	2,8	
	1.4 Identifica corretamente e circunda 3 animais	2,2	
	1.5 Identifica corretamente e circunda 2 animais	1,4	
	1.6 Identifica corretamente e circunda 1 animal	0,7	
	1.7 Resposta incorreta	0	
2. Reconhecer os mamíferos	2.1 Reconhece corretamente e pinta 3 animais	4	4
	2.2 Reconhece corretamente e pinta 2 animais	2	
	2.3 Reconhece corretamente e pinta 1 animal	1	
	2.4 Resposta incorreta	0	
3. Motricidade fina	3.1 Pinta todas as imagens dentro dos limites	2	2
	3.2 Pinta metade das imagens dentro dos limites	1	
	3.3 Pinta as imagens fora dos limites	0	
Total		10	

3.4.3. Grelha de critérios e cotações

Quadro 17 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1. Identificação dos animais mamíferos							2. Reconhecer os mamíferos				3. Motricidade fina			Total
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	
Cotações	4	3,5	2,8	2,2	1,4	0,7	0	4	2	1	0	2	1	0	
Alunos															
A	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
B	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	0	6
C	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	0	6
D	-	3,5	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	0	5,5
E	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	0	6
F	-	-	2,8	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	6,8
G	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	7
H	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	9
I	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
J	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	9
K	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
L	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
M	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
N	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
O	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
P	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
Q	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	9
R	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
S	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	9
T	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
U	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
V	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	8
W	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
X	4	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	10
Y	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	0	6
Média aritmética															8,2

3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

Ao observar a grelha de avaliação, posso referir que, das 25 crianças, 23 identificaram corretamente e circundaram os seis animais mamíferos. No segundo parâmetro, dezanove crianças reconheceram corretamente os três animais mamíferos, pintando-os. Finalmente, em termos da motricidade fina, quero mencionar que a maior parte das crianças não pinta as imagens dentro dos limites. Assim, o Educador deverá criar momentos em que possa desenvolver nas crianças esta capacidade e colmatar dificuldades. A média aritmética é de 8,2 valores.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico

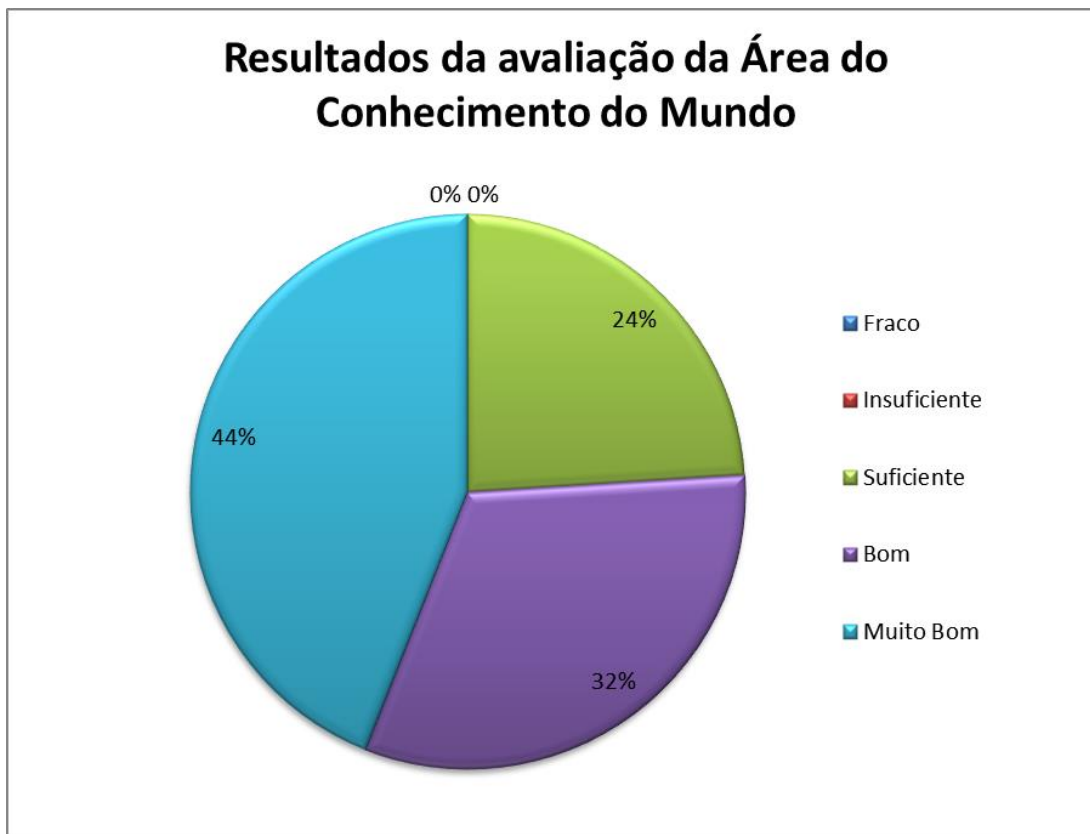


Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da Área do Conhecimento do Mundo

3.4.6. Análise do gráfico

Ao observar o gráfico da figura 3, posso concluir que nenhuma criança obteve a classificação de Fraco ou Insuficiente. 24% das crianças, o que correspondente a seis crianças, obtiveram a classificação de Suficiente, 32% (oito crianças) obtiveram Bom e, finalmente, as restantes 44% de crianças, percentagem correspondente a onze crianças, obtiveram a classificação de Muito Bom.

Após a análise do gráfico, posso referir que a maior parte das crianças revela conhecimentos sobre as características dos animais mamíferos.

Reflexão Final

Durante Estágio Profissional I e II, tanto as Professoras Supervisoras quanto as Educadoras Cooperantes que nos receberam nos locais de estágio se mostraram disponíveis e com a preocupação de transmitir os conhecimentos necessários, a nós, estagiários, para podermos prestar um correto apoio em sala de aula, como futuros profissionais.

Considero que foi importante o facto de ter realizado o Estágio Profissional nas três valências da Educação Pré-Escolar, nomeadamente junto de Grupos de crianças de os 3, 4 e 5 anos e, em especial, seguindo esta sequência. Desta forma, apercebi-me da evolução não só das próprias crianças, como das atividades curriculares que os Educadores preparam para elas.

Observei as aulas das Educadoras titulares, as dos meus colegas de estágio. Apresentei as minhas aulas programadas e tive também aulas 'surpresa'. Passei ao registo estas observações e, durante esses momentos, bem como na sequência dos comentários feitos durante as reuniões que se realizavam no fim das nossas aulas, pude refletir sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. A reflexão feita, junto de colegas de estágio ou junto das Educadoras Cooperantes e/ou junto das Professoras Supervisoras, foi muito importante para mim. Tal como Reis (2011, p. 54) refere, “a reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática”.

Enquanto estagiária considerei muito importante a observação e o registo das atividades realizadas pela Educadora e pelas colegas estagiárias. Vieira e Moreira (2011, p. 42) afirmam que “através da escrita reflexiva nos diários, os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional”. Mas o que foi realmente mais importante e significativo foram as minhas práticas realizadas dia após dia, a participação ativa nas rotinas das crianças, as atividades, planeadas ou não, realizadas com as crianças, a passagem da teoria para prática, o confronto com situações e momentos de surpresa. Os mesmos autores referem que:

(...) partindo da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos, ou de processos investigativos vivenciados, o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção. (p. 42)

Assim, este estágio foi positivo e gratificante a vários níveis, pois pude aprender rotinas diferentes, partilhar novas experiências com as crianças, colocar questões às futuras colegas sobre o porquê de alguns momentos e situações, e sobre as razões que as levam a reagir e atuar de determinada forma.

Considero importante ter responsabilidade perante as aprendizagens que transmitimos às crianças, tal como perante a relação afetiva que se estabelece com elas. Julgo que é no cruzamento destas duas vertentes e, sobretudo, do equilíbrio entre ambas que podemos tornar-nos bons profissionais.

Ter tido oportunidade de realizar a prática pedagógica em realidades educativas diferentes levou-me a mudar a minha forma de olhar as pessoas, situações e os contextos, ficando convencida que esta possibilidade contribuiu para melhor exercer a profissão de Educadora.

Ao longo deste percurso, considero que foi importante ter tido, durante um dos semestres, um grupo de estágio. É importante refletirmos sobre a nossa prestação, mas também é importante ouvirmos o *feedback* do outro lado, aceitar sugestões, realizar uma troca de experiências. Citando Reis (2011, p.17), “Ouvir constitui um elemento essencial da comunicação”. Este autor acrescenta que “a escuta atenta implica ouvir o discurso, pensar sobre o seu significado e planejar possíveis respostas ou reacções”. Lamento não ter tido, no outro semestre, um grupo de estágio. Mas, por outro lado, ao terminar este percurso, reconheço que foi gratificante passar um momento de estágio sozinha, pois pude realizar mais aulas práticas, tive um maior espaço e oportunidade, na planificação e realização de atividades, sendo que as Educadoras se mostraram sempre acessíveis e disponíveis quando lhes solicitava querer participar mais nas atividades, acompanhar e apoiar as crianças.

Durante a elaboração deste Relatório deparei-me com algumas limitações, a começar pela falta de prática de elaboração de trabalhos de maior extensão. Considero uma situação desagradável, e não uma limitação, o facto de o horário de fecho da Escola não ter em consideração quem precisa de pesquisar para os seus trabalhos no período após as 18h30 (por exemplo, neste mês de julho, ao longo do ano durante os períodos de interregno escolar) e a irresponsabilidade das pessoas em não devolver à Biblioteca da ESSE João de Deus os livros nas datas estipuladas.

Sendo que o mundo anda em constantes mudanças, esta é uma das profissões em que necessitamos de realizar constantes atualizações, pretendo continuar a fazê-las, regularmente, procurando progredir e nunca estagnar.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aguera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: Actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Almeida, I.; Corte, A.; Rato, C.; Silvestre, A; Grande, M; Gil, G.; Martins, C. (2005). *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Dr. Fernando Fonseca, E.P.E. Modelo de intervenção em saúde pré-escolar*. Editora Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Dr. Fernando Fonseca, E.P.E., 2, 32-55.
- Alsina, A. P. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Arends I. R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Copyright da Editora McGraw-Hill de Portugal, L^{da}.
- Barbier, J.M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Boaventura, D., Faria, C., Chagas, I. & Galvão C. (2013). Promoting Science Outdoor Activities for Elementary School Children: Contributions from a research laboratory, *International Journal of Science Education*, **35**:5 (796-814).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.
- Botas, D., O., S. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática*. Um estudo no 1.º Ciclo. Mestrado em Ensino das Ciências. Especialidade em Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros horizonte.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campagnolo, H. (1979). *João de Deus – Pedagogo moderno*. Lisboa: Museu João de Deus.

- Castro, J. P., Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança – Do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). Lisboa: A esfera dos livros.
- Costa, I. A. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: ASA.
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido – As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Cuenca F. & Rodao F. (1988). *Como desenvolver a psicomotricidade na criança*. Porto: Porto Editora.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática*. Guia prático para Professores e Educadores. Porto: Areal Editores.
- Dieguez, E. G. G. & Coêlho, B. (1976). *Planejando com o professor de jardim de infância*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Diniz, M. A. S. (1993). A literatura de expressão oral. In *As fadas não foram à escola*. Porto: ASA; pp. 45-75.
- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1981) *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Enciclopédia da Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (1997). Vol. 5 – Expressão Plástica. Lisboa: Editora Nova Presença.
- Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (ed.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fontes, V., Botelho, M. L. & Sacramento, M. (s. d.). *A criança e o livro: Aspectos psicológicos, pedagógicos e literários*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (ed.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED; pp. 55-73.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F., (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: ME.
- Matos, J. M. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, L. R. & Candeias, A. A. (2012). Desenvolvimento do potencial em crianças em idade Pré-Escolar em meio urbano/meio rural - Um estudo exploratório nos Concelhos de Évora e Viana do Alentejo. In O. Magalhães & A. Folque (org.). *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Moreira, P. (2004). *Ser professor: Competências básicas 3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade. 7 - 10 anos*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes: Planificar, intervir, avaliar*. Porto: ASA.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: Teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, A. & Monteiro M. (1996). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Presença.
- Peréz, M. R. (s.d.). *Una nueva forma de planificación en el aula: el modelo T*. recuperado em 2013, julho 4, <http://martiniano.editorialconocimiento.cl/publicaciones/prueba/>
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço do movimento na educação infantil: Formação e experiência profissional*. Brasil: Phorte.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ruivo, I., M., S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Apresentação de um suporte interactivo de leitura. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura.
- Serrazina, L. e Matos, J. M. (1988). *O Geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral De Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, M. G. P. S. (2005). *O ensino da História no 1.º ciclo: a concepção do tempo histórico e contextos para o seu desenvolvimento*. A Genealogia como estratégia de ensino/aprendizagem do tempo histórico no 1.º ciclo. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Stern, A. (s. d.). *Uma nova compreensão de arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narcea S. A.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. In *Malasartes* n.º 10 dez (26-29).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.
- Vieira, F., Moreira, M., A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
- Wallon, D. & Wilde, M. (1978). *O seu filho do nascimento aos 6 anos*. Lisboa: Edições 70.
- Zabalza, A. Miguel (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- Zeichner, K. M A (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e prática*. Lisboa: Educa – Professores.

Anexos

Anexo 1

Dispositivo de avaliação do Domínio da Matemática



1. Com as peças do Cuisenaire, através de indicações, ajuda a avestruz a chegar ao ninho.

[illegible]

Nome: _____

Data: _____



Cada quadrícula corresponde a um passo que equivale a uma peça branca que é a nossa unidade de medida.

Indicações:

Avestruz dá 9 passos para a direita (peça azul);

Avestruz dá 2 passos para baixo (peça encarnada);

Avestruz dá 5 passos para baixo (peça amarela);

Avestruz dá 6 passos para a esquerda (peça verde escura);

Avestruz dá 4 passos para baixo (peça cor de rosa);

Avestruz dá 5 passos para a direita (peça amarela);

Avestruz dá mais 7 para baixo (peça preta);

Avestruz dá 8 para a direita (peça castanha).

A avestruz finalmente, chegou ao seu ninho!

Pintar a quantidade de quadrículas, com a cor correspondente à peça colocada, segundo as indicações, anteriormente, dadas.

Anexo 2

Dispositivo de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

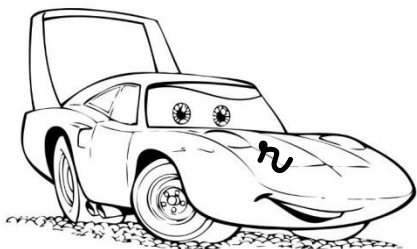
1. Pinta os quadrados com as cores corretas.

(r - encarnado; v - castanho; c - cor-de-rosa; d - azul; s - verde.)

r - ☐ v - ☐ c - ☐ d - ☐ s - ☐

2. Pinta as imagens seguindo o código de cores.

3. Completa a palavras utilizando as letras que estão nas imagens.



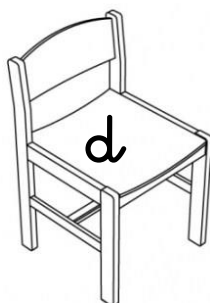
ca__o



_asa



a_e



ca_eira



uva_

Nome: _____

Data: _____

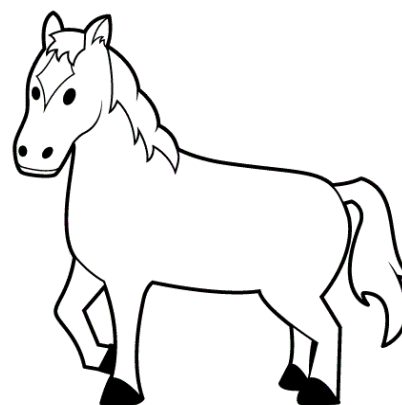
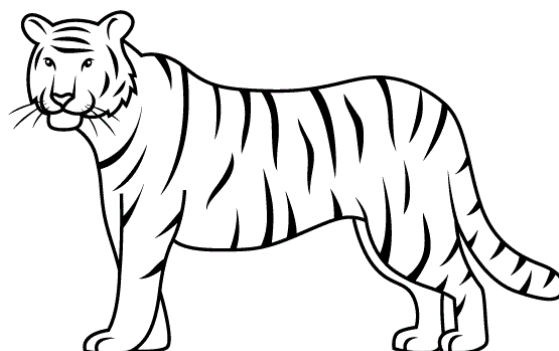
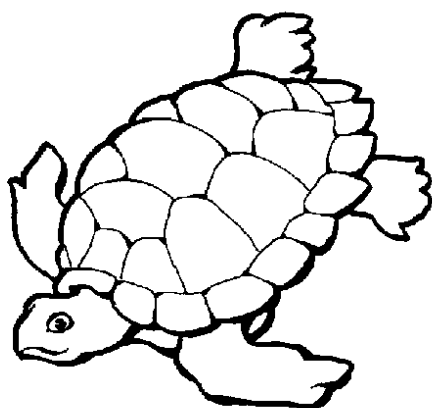
Anexo 3

Dispositivo de avaliação da Área do Conhecimento do Mundo

1. Circunda apenas os animais mamíferos.



2. Pinta somente os animais mamíferos.



Nome: _____

Data: _____

